

Behne, Klaus-E. [Hrsg.] Einzeluntersuchungen

Laaber : Laaber-Verlag 1980, 297 S. - (Musikpädagogische Forschung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: Einzeluntersuchungen. Laaber : Laaber-Verlag 1980, 297 S. - (Musikpädagogische Forschung; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122774 - DOI: 10.25656/01:12277

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122774>

<https://doi.org/10.25656/01:12277>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

**Band 1:
Einzeluntersuchungen**

D 122/80/2

LAABER - VERLAG

Musikpädagogische Forschung

Band 1 Einzeluntersuchungen

1980

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. durch Klaus-E. Behne

ISBN 3 9215 1855 - 5

© 1980 by Laaber-Verlag

Dr. Henning Müller-Buscher

Nachdruck, auch auszugsweise, nur
mit Genehmigung des Verlages

Vorwort

Beginnend mit dem Band „Musikpädagogische Forschung 1980 — Einzeluntersuchungen“ legt der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. eine neue Publikationsreihe vor, in der er jährlich über die Arbeit seiner Mitglieder und über wichtige Forschungen im In- und Ausland berichten will. Das Jahrbuch ist damit nicht nur ein Forum der immer zahlreicher werdenden musikpädagogisch forschenden Kollegen in der Bundesrepublik Deutschland, sondern soll auch über die zunehmende Fülle musikpädagogischer und musikdidaktischer Grundlagenforschung in zahlreichen Ländern der Welt informieren. Musikpädagogische Forschung ist nicht an Methoden gebunden, sondern an Fragestellungen orientiert: Die Inhalte des ersten Bandes werden deshalb dokumentieren, daß der Pluralismus der Methoden in den letzten Jahren für viele Kollegen selbstverständlich geworden ist. Musikpädagogische Forschung braucht sich nicht eigens zu legitimieren; wenn ihre Ergebnisse in den letzten Jahren nicht immer den erwünschten Praxisbezug hatten, so ist das nicht nur auf die Jugendlichkeit dieses Forschungsimpulses zurückzuführen, sondern auch auf die Schwierigkeit, fächerübergreifend zu arbeiten. Das Jahrbuch „Musikpädagogische Forschung“ wird sich deshalb besonders darum bemühen, Musikpädagogen, Musikwissenschaftler, Musikpsychologen, Musiktherapeuten sowie Vertreter anderer Disziplinen zur Mitarbeit zu bewegen und anzusprechen.

Der hier vorgelegte erste Band des Jahrbuches ist keinem Generalthema verpflichtet, sondern spiegelt die Vielfalt gegenwärtiger Forschung wider. Der Band enthält im wesentlichen die Referate der AMPF-Jahrestagung 1979 in Hamburg. Die beiden einleitenden, programmatischen Referate jener Tagung zum Thema „Wissenschaft und Musikpädagogik“ von H. H. Eggebrecht und S. Abel-Struth wurden bereits in „Musik und Bildung“, 1980, Heft 2, abgedruckt. Hinzugekommen sind beherzigenswerte Anmerkungen zur Sprache der Wissenschaftspolitik (C. Dahlhaus), eine aufschlußreiche Studie über die Rolle der Musik in Bunuels „Un Chien Andalou“ (H. Strauch) sowie eine aus musikpädagogischer Sicht ertragreiche Untersuchung über das Verhältnis von Medien und Singen (W. Schep-ping). Den Abschluß des Bandes bildet ein Dokument, ein nunmehr 30 Jahre alter Aufsatz des bekannten Soziologen David Riesman „Über das Hören Populärer Musik“. Riesman teilt keine Fakten mit, sondern entwik-

kelt lediglich Hypothesen und Gedankensplitter, die sich im Zusammenhang mit einer geplanten Fragebogenuntersuchung ergaben. Es sagt sowohl etwas über den Autor als auch über das Phänomen der Populären Musik aus, wenn man diesem Aufsatz heute weder die zeitliche noch die geographische Distanz anmerkt.

Der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die die Hamburger Tagung in entgegenkommender Weise unterstützt hat, sei hiermit nochmals herzlich gedankt. Gedankt sei aber auch dem Laaber Verlag für die verheißungsvoll begonnene Zusammenarbeit!

Der Herausgeber

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Hamburg 1979	9
<i>Carl Dahlhaus</i>	
Anmerkungen zur Sprache der Wissenschaftspolitik	11
<i>Michael Roske</i>	
Zur sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers im 18. Jahrhundert	15
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Musische Bildung — Polyästhetische Erziehung. Eine historisch vergleichende Studie über zwei musikdidaktische Ansätze des 20. Jahrhunderts	30
<i>Rosamund Shuter-Dyson</i>	
Psychometrische und experimentelle Studien zur musikalischen Begabung	50
<i>Hans Günther Bastian</i>	
Die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils	61
<i>Beatrix Schaub/Stefan Schaub</i>	
Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungs- orientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich	84
<i>Marie-Luise Schulten</i>	
Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden im Musikunterricht	96
<i>Hedemarie Strauch</i>	
Der Einfluß von Musik auf die filmische Wahrnehmung am Beispiel von L. Bunuels „Un Chien Andalou“	112
<i>Karl Hörmann</i>	
Synästhetische Komponenten der Musikanalyse	127
<i>Werner Klüppelholz</i>	
Momente musikalischer Sozialisation	146
<i>Thomas Ott</i>	
Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik	178
<i>Rainer Fanselau</i>	
Über Planung und Durchführung eines Kurses zum Thema „Musik und Bedeutung“ in der Sekundarstufe II	195

<i>Helmut Schaffrath (für die Projektgruppe)</i>	
Objektivierung und Projektion bei der Entwicklung, Anwendung und Auswertung eines Fragebogens	212
<i>Wilhelm Schepping</i>	
Zum Medieneinfluß auf das Singrepertoire und das vokale Reproduktionsverhalten von Schülern. Neue Daten und Fakten zur Lieddidaktik	232
<i>Niels Knolle</i>	
Populäre Musik als Problem des Musikunterrichts	257
Das Dokument:	
<i>David Riesman</i>	
Über das Hören Populärer Musik	284

AMPF — Tagung Hamburg 2. bis 4. Nov. 1979

Programm

Freitag, 2. 11. 1979, 14.00 Uhr

Hans Heinrich Eggebrecht (Freiburg):

Musik — Wissenschaft — Pädagogik
Über die Befreiung der Musik von der
Wissenschaft

Sigrid Abel-Struth (Frankfurt):

Zur Theorie — Praxis Problem in der
Musikpädagogik

Diskussion

Samstag, 3. 11. 1979, 9.00 Uhr

Rosamund Dyson (East Molesey):

Musical Ability: Its Measurement, Cor-
relates and Determinations

Hans G. Bastian (Gießen):

Die sozialpsychologische Bedingtheit
des musikalischen Urteils

Rainer Fanselau (Hannover):

Erfahrung mit einer Unterrichtsreihe
über Musik und Bedeutung in der Se-
kundarstufe II

Samstag, 3. 11. 1979, 15.00 Uhr

Marie L. Schulten (Köln):

Schülerwünsche zu Unterrichtsme-
thoden im Musikunterricht

Ulrich Günther (Oldenburg):

Musikmachen im Klassenverband

Niels Knolle (Oldenburg):

Populäre Musik als Problem des Mu-
sikunterrichtes

Thomas Ott (Hamburg):

Grenzen wissenschaftlicher Zielbe-
gründung in der Musikdidaktik — Fol-
gerungen aus einer inhaltsanalyti-
schen Untersuchung

Sonntag, 4. 11. 1979, 9.00 Uhr

Michael Roske (Frankfurt):

Zur sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers im 18. Jahrhundert

Karl Hörmann (Münster):

Komponenten synästhetischer Musikanalyse

Helmuth Schaffrath (Osnabrück):

Objektivierung und Projektion bei der Entwicklung, Anwendung und Auswertung eines Fragebogens

Werner Klüppelholz (Siegen):

Eine Fallstudie zur musikalischen Sozialisation

CARL DAHLHAUS

Anmerkungen zur Sprache der Wissenschaftspolitik

Wer gezwungen ist, sich auf Wissenschaftspolitik einzulassen — und es ist schwierig geworden, sich dem Zwang zu entziehen, auch wenn man nach Natur und Temperament eigentlich zu den Einsiedlern gehört —, wird zunehmend von einem Widerspruch gequält, der ebenso unumgänglich zu sein scheint, wie er korrumpierend ist: von dem Konflikt zwischen der Sprache, die dem Sachverhalt wissenschaftlich angemessen wäre, und der Redeweise, durch die man ihn maskiert, um den Verwaltungskategorien einer Bürokratie zu genügen, die über die Finanzierung von Wissenschaft entscheidet. Wissenschafts- und Verwaltungssprache klaffen auseinander und sind doch andererseits zu einem Ausgleich gezwungen, weil sich eine Wissenschaft, die Subventionen braucht, vor einer Bürokratie rechtfertigen muß, die über den öffentlichen Nutzen von Projekten urteilt, und weil umgekehrt eine Bürokratie, deren wissenschaftliche Sachkenntnis mangelhaft ist, auf Experten angewiesen bleibt, um nicht der Inkompetenz überführt zu werden.

Es scheint nun, als bestehe die Lösung des Konflikts, der die Wissenschaftspolitik zu einem peinigenden Unterfangen macht, in nichts anderem, als daß man zwischen der Rationalität der Verwaltungskategorien und der Rationalität der Expertenurteile eine Vermittlung herzustellen trachtet, zu deren entscheidenden Voraussetzungen eine Präzisierung der Sprache gehört, in der man sich miteinander verständigt. Die Hoffnungen, die auf wachsende Exaktheit gesetzt werden, erweisen sich jedoch als trügerisch, ohne daß die Enttäuschung ein Grund zur Verzagtheit wäre.

Das Kriterium der Übertragbarkeit, auf das eine am Begriff des Präzedenzfalls orientierte Bürokratie dringen muß, ist schlechterdings unvereinbar mit der Tatsache der qualitativen Besonderheit jedes Einzelfalls, den eine Wissenschaft, die ihren Gegenstand ernst nimmt, nicht aus dem Auge verlieren darf. Und ich möchte zu zeigen versuchen, daß in dem schiefen Dialog zwischen Wissenschaft und Verwaltung die Chance der Vernunft gerade nicht in einer Vermittlung zwischen der Exaktheit der Verwaltungs- und der Exaktheit der Wissenschaftssprache liegt, sondern in der oft beklagten Unexaktheit, einer Unexaktheit, die ein Merkmal politischer Begriffe ist. Ein Exkurs über politische Begriffe unter demokratischen Prä-

missen, scheinbar eine Abschweifung vom Thema, erweist sich demnach als unumgänglich.

Politische Kategorien, zumindest die zentralen umgangssprachlichen, sind fast immer durch eine Vagheit, einen Mangel an Umrißschärfe gekennzeichnet, durch den sie sich von einer wissenschaftlichen Terminologie, jedenfalls dem Ideal einer wissenschaftlichen Terminologie, schroff unterscheiden, und zwar, wie es scheint, zu ihrem Nachteil. Ein Ausdruck wie „Chancengleichheit“ läßt es offen, ob es sich um Anfangs- oder Endchancen, um Gleichheit der Bedingungen oder der Resultate handelt, ob also die Ungleichheit des Talents durch zusätzliche Stützen für die Schwachen ausgeglichen werden soll oder nicht. Die Forderung nach Präzisierung aber, die ein Soziologe erheben könnte, bleibt im Bereich der Politik abstrakt und nutzlos, wenn sie nicht von einem Bewußtsein der Rolle getragen wird, die ein Begriff spielen soll. Exaktheit ist kein feststehendes Kriterium, sondern eine Funktion des Zwecks, für den sie bestimmt ist: Eine Ortsangabe, die für ein Rendezvous genügt, ist nicht den Regeln unterworfen, denen eine physikalische Messung entsprechen muß.

Analysiert man aber politische Begriffe unter pragmatischen Voraussetzungen, statt sie an einer Idee von wissenschaftlicher Exaktheit zu messen, so zeigt sich, daß die Vagheit, die ihnen anhaftet, eine Vagheit, die zunächst ein Ärgernis darstellte, durchaus ihren Zweck erfüllt: den Zweck nämlich, Kompromisse möglich zu machen, statt Konflikte auszulösen. Auseinanderstrebende Meinungen und Intentionen sollen in einer Kategorie, die dadurch selbstverständlich an Umrißschärfe einbüßt, gebündelt werden.

Die pragmatische Adäquatheit politischer Kategorien darf also nicht an dem Ideal semantischer Exaktheit gemessen werden, von dem manche Wissenschaftler in falscher Verallgemeinerung ihres Metiers glauben, sie sei das Maß aller Dinge. Und ein Beispiel, das die Divergenz zwischen wissenschaftlichen und politischen Begriffen ebenso kraß zutage treten läßt wie die Ursachen, in denen sie begründet ist, bildet die Sprache des „wissenschaftlichen Sozialismus“. Die auffällige Vagheit ästhetischer Kategorien wie „Realismus“ und „Widerspiegelung“ wurde oft beklagt, ohne daß man sich bewußt machte, daß sie das Zeichen einer Umwandlung von wissenschaftlichen in politische Kategorien ist, und zwar einer Umwandlung, über die man sich befriedigt zeigen sollte, statt sie zu beklagen. Denn gerade die Aushöhlung der Nomenklatur verrät eine relative Liberalität: Man schließt auch in sozialistischen Ländern, statt sich dem Diktat einer exakten Interpretation von „Realismus“ und „Widerspiegelung“ beugen zu müssen, ästhetische Kompromisse, die Platz für Divergenzen lassen, ohne

daß der Schein eines prinzipiellen Einverständnisses zerstört würde. Und das besagt nichts anderes, als daß man sich politisch verhält, statt auf eine Exaktheit der Sprache zu dringen, die vielleicht wissenschaftlich wäre, aber jedenfalls das Risiko einer Unterdrückung von Abweichungen einschließen würde. Die Vagheit politischer Begriffe ist also — als Bedingung von Kompromissen — ein Symptom für die Existenz von Fraktionen, die unter der Voraussetzung geduldet werden, daß sie sich nicht als solche offen deklarieren. Und der Preis für eine Präzisierung wäre demgegenüber entweder — unter demokratischen Bedingungen — der Konflikt oder aber — unter nicht-demokratischen — die Unterdrückung.

Die Verschwommenheit der Begriffe, mit denen Politik gemacht wird, jedenfalls eine Politik, die auf Kompromisse zielt, ist demnach kein zufälliger Mangel, durch den sich ein Wissenschaftler zu korrigierenden Eingriffen herausgefordert fühlen müßte, sondern ein Strukturmerkmal, das in der Funktion der Kategorien wurzelt. Und die Wissenschaftspolitik bildet keineswegs eine Ausnahme von der Regel, obwohl die Exaktheit der wissenschaftlichen Sprache quer steht zur Unexaktheit der politischen, einer absichtsvollen Unexaktheit, die streng genommen eine andere Form von Exaktheit, nämlich eine pragmatische, darstellt.

Das Mißtrauen gegen Vagheit, das er als Wissenschaftler empfindet, sollte einen Wissenschaftspolitiker nicht an der Einsicht hindern, daß in der Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Bürokratie die politische Sprache, bei der sich alle etwas denken können, wenn auch jeder etwas anderes, eher eine Zuflucht für die wissenschaftliche Vernunft bildet als die Präzision von Verwaltungskategorien. Es ist, zynisch formuliert, durchaus nützlich, daß man sich nicht allzu genau versteht. Und daß sich zwischen Wissenschaft und Bürokratie zunächst und in erster Instanz eine Nomenklatur herausbildet, die aus verwischten Kompromißformeln besteht, ist ein Zustand, den man keineswegs ändern, sondern als einen politischen begreifen sollte. Die vage Terminologie ist zweifellos das geringere Übel gegenüber der Anpassung an Verwaltungskategorien, deren Exaktheit, so attraktiv sie für manche Wissenschaftler sein mag, das Risiko der Entfremdung von der wissenschaftlichen Vernunft einschließt, einer Vernunft, die gerade an Stellen, wo entscheidende Schritte getan werden, eine Reglementierung nicht erträgt, ohne Schaden zu nehmen. Mit anderen Worten: Wer überzeugt ist, daß Wissenschaft ohne das Unerwartete und nicht Voraussehbare, ohne die Möglichkeit, Umwege einzuschlagen, in leere Betriebsamkeit übergehen würde, sollte sich lieber der Vagheit politischer Begriffe anvertrauen — einer Vagheit, die er zudem vor dem wissenschaftlichen Gewissen als pragmatische Exaktheit rechtfertigen

kann —, als daß er sich von der Präzision von Verwaltungskategorien einfangen läßt — in der vergeblichen Hoffnung, daß sich die Rationalität der Wissenschaft und die der Bürokratie am Ende, wenn man sie nur weit genug triebe, als kommensurabel erweisen müßten. Wer mir vorwerfen würde, ich hielte um der wissenschaftlichen Vernunft willen ein Plädoyer für die sprachliche Schlamperei, hätte Recht.

SUMMARY

For reasons of common-sense and to avoid problems of definition, the author thinks it advisable for scholars applying to the authorities for official financial support for their studies, to abstain from professional phraseology and to use every-day language instead.

Prof. Dr. Carl Dahlhaus
Osthofener Weg 17
1000 Berlin 38

MICHAEL ROSKE

Zur sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers im 18. Jahrhundert

„Um den Stand und Rang des Musikers ist es ein eigenes Ding. Sie sind bald unten bald oben zwischen ihre übrigen Mitbürger hineingeschoben, und nur wenige haben eine bestimmt angewiesene Stelle. Da sie nun hierin an vielen Orten gleichsam übersehen worden sind, so kann es nun nicht wohl anders seyn, als daß sich ein jeder durch den Grad seiner Kunst und Wissenschaft diejenige Achtung verschafft, die in andern Ständen mit Titeln verknüpft zu seyn pflegt.“

Diese originelle These, die der Göttinger Musikhistoriker Johann Nikolaus Forkel in einem unveröffentlichten Autograph gegen Ende des 18. Jahrhunderts formulierte¹, zielte auf nichts weniger als die Position und Rolle des Musikers innerhalb der geschichteten bürgerlichen Gesellschaft. Die hierin konstatierte Rollenunsicherheit der Musikberufe trifft wohl gerade in eigentümlich bestimmender Weise auf das Erscheinungsbild des außerschulischen Musiklehrers zu. Ob den Vertretern dieses Lehrzweiges freilich ästhetische Rollenmerkmale im Sinne Forkels zukamen, als Ersatz für die von der ständischen Gesellschaft verweigerten, bliebe erst noch zu klären. Um 1800 war dies für den Musiker allgemein sicherlich ein Stück von der konkreten Existenz abgehobener Utopie².

Der Soziologe Dieter Claessens wies in seinem Buch *Rolle und Macht* auf den paradoxen Tatbestand hin, daß die Rollenhaftigkeit des menschlichen Daseins, um überhaupt in ihrer Problematik erkannt zu werden, erst des Verlustes an gesellschaftlichen Rollenselbstverständlichkeiten bedürfe³. In einem solchermaßen charakterisierten Konfliktgefüge befand sich zweifelsohne der Beruf des Klavierlehrers an musikgeschichtlich wie sozialgeschichtlich exponierter Stelle im frühen 19. Jahrhundert. Wesensmerkmale dieser Rollenproblematik, bedingt durch hohen—von sozialen Bezügen weitgehend losgelösten—Kunstanspruch einerseits und alltägliche Banalität simpler technischer Vermittlung in der sozialen Realität der Klavierstunde andererseits, manifestierten sich zwar satirisch überzogen, jedoch unmißverständlich, in einem fiktiven „*Schreiben des Musiklehrers Gimpel von Wartenburg an den Musikverleger Angstvoll in Freudenthal*“: „Da erwachte, von ahnender Gewissheit all des Grossen, was ich wirken

würde, in mir der Gedanke: ein Lehrer der Tonkunst, vulgo Musiklehrer, zu werden. Aber, mein Himmel! zu welchen Resultaten habe ich der Erdenklöße, Menschen genannt, Söhne und Töchterlein geführt? Zum Technischen, etwa dem kläglichen Klavierspiel oder Stimmengeheul, Gesang genannt, hätte ich mich doch nicht herablassen können? Davon zu sprechen, ach leider viel zu sprechen — vulgo schwatzen — habe ich oft wohl mich erniedrigt, aber, vielleicht selbst stolpernd die mächtige Hand über die knöchernen — Tasten nennt man es ja wohl, zu bewegen; das konnte mir nicht Aufgabe seyn, mir, der ich die Aesthetik als Wissenschaft lehrend erforschte, . . .“⁴.

Nun ist die Durchdringung des Selbstbildes des Unterrichtenden mit musikästhetischen Maximen, zu denen die Handfestigkeit materieller Probleme stets hinzuzudenken wäre⁵, nicht erst im 19. Jahrhundert zu beobachten. Spätestens seit der Frühaufklärung wurde die Tätigkeit des außerschulischen Musiklehrers von bestimmten Erwartungsmustern geprägt, die seine Position nach *gesellschaftlichen, musikalisch-ästhetischen und -pädagogischen* Kriterien in Frage stellten. Ich möchte hier von der „*Konfliktstruktur*“ der sozialen Rolle des freien Musiklehrers sprechen, die es im folgenden anhand von einschlägigem Quellenmaterial aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu beschreiben gilt.

I.

Die Adaption musikalischer Bildung als Requisit sozialen Statusdenkens durch das Bürgertum in der Frühaufklärung zeigte bekanntlich unterschiedliche Qualitäten, die neben der strikten Ablehnung von Musik als brotloser Kunst, vom bloßen Dulden in der privaten hedonistischen Sphäre bis zur kritischen Propagierung von Funktionen im öffentlichen Bereich reichen konnte. Entsprechend waren die Erwartungen an die soziale Rolle des Musiklehrers gestaffelt. Johann Kuhnau befaßte sich 1700 literarisch mit einer Variante aus diesem Themenbereich, indem er seiner Romanfigur Caraffa, einem freien Musiklehrer, bestimmte Rollenmerkmale zuwies. Als negatives Rollenattribut wird Caraffa etwa angelastet, daß er ohne Differenzierung Schüler aus allen Gesellschaftsschichten unterrichte und nicht einmal bei der Wahl seiner Unterrichtsliteratur soziale Unterschiede berücksichtige⁶. Ein Kaufmann, dessen Tochter von Caraffa mit Gitarrestunden versorgt wird, konzidiert zwar, der Musiklehrerberuf als solcher sei durchaus akzeptabel: „Zwar will ich seine Profession nicht tadeln, die ist schon gut und aller Ehren werth, und dürffte er damit leichte so viel ge-

winnen, daß er eine Frau ehren könnte: . . .⁷. Als Caraffa sich der Tochter jedoch mit Heiratsabsichten nähert, werden die Beziehungen zu dem „Musicanten“ sofort als nicht standesgemäß abgebrochen⁸.

Andere Stimmen wiederum plädieren für sozialen Ausgleich im Hinblick auf Instrumental- oder Gesangsunterricht. Ähnlich wie bereits Daniel Speer die städtisch subventionierte Einbeziehung bürgerlicher Kinder in den Privatmusikunterricht postuliert hatte⁹, schrieb der Berliner Kantor Martin Heinrich Fuhrmann: „So wenig nun Personen Adelichen-Standes, so viel weniger haben Leute Bürgerlichen-Standes sich der Music zu schämen und solche zu verachten“¹⁰. Auch Friedrich Wilhelm Marburg bedient sich noch dieses Motives, wenn er dem Musik-Lehrenden in seiner Anleitung zur Musik die folgende Eigenschaft zuweist, die den Rang einer Muß-Erwartung erfüllt: Jeder Musikmeister muß hiernach ein „uneigennütziges Gemüth“ besitzen, „das so gut dem Armen als Reichen zu dienen geneigt ist; diesem für gehörige Vergeltung; jenem aus Liebe zur Aufnahme der Kunst, und um sich Ehre zu machen“¹¹.

Versucht man nun, sich von der Tätigkeit des außerschulischen Musiklehrers in diesem sozialen Bezugsfeld ein Bild zu machen, hat man zunächst davon auszugehen, daß es ein einheitliches Berufsgepräge im 18. Jahrhundert hier nicht gab. Deutlich wird dieses Faktum bereits an der Vielfalt der Termini, mit denen Position und Funktion der Musiklehrenden zum Ausdruck gebracht wurden. Nicht ungewöhnlich darf folglich das chronologisch gesehen gleichzeitige Auftreten von Benennungen wie „Privatmusikus“, „Musikmeister“, „Hofklaviermeister“, „Claviermeister“, „Singmeister“, „Tonlehrer“ oder „Privat-Tonkünstler“ erscheinen¹². Diese Liste von Berufsbezeichnungen, die sich durch eine Typologie außerschulischer Musiklehrer ergänzen ließe¹³, erweist die historisch undeutliche Abgrenzung des freien Musiklehrerberufs, die einerseits Trennungslinien zur handwerklichen Meisterlehre und andererseits zum ausübenden Künstler, zum Schulmusiker oder zum Fachlehrer anderer Gebiete verwischte.

Auffällig ist gleichwohl eine Analogie privater musikalischer Unterrichtstätigkeit zum Phänomen des Hofmeisters. In ähnlicher Weise, wie sich die akademischen Berufsanhänger zunächst als Hauslehrer gesellschaftlich-pädagogisch zu bewähren hatten¹⁴, gaben junge Musiker eher aus materieller denn aus innerer Notwendigkeit Musikstunden. Über einschlägige Anschauung in diesem Bezugsfeld verfügte etwa Johann Adolph Scheibe, der spätere Kapellmeister am Königlich-Dänischen Hofe zu Kopenhagen. Vor seinem beruflichen Durchbruch im Jahre 1739 mußte Scheibe nämlich in Hamburg mehrere Jahre von seinen Einkünften als freier Musiklehrer leben. Die Vorrede zur 1. Auflage seines „*Critischen Musikus*“ enthält eine

autobiographische Notiz, die von vielen Privatlehrern der Zeit stammen könnte und in der der Musiktheoretiker die Last des Unterrichtens zwecks Broterwerb in sozial höherstehenden Gesellschaftsschichten schilderte:

*„Ein Mensch, der seine Zeit mit der Unterweisung anderer zubringen muß, ist tausend Ungelegenheiten unterworfen, und er muß sich oft nach den allerkleinsten Gemüthern richten, ihrem Eigensinne nachgeben, und ihre Thorheiten wohl gar noch mit Schmeicheleyen und Lobeserhebungen belohnen. Es ist nicht genug, daß sie so sind, sie sagen es oft selbst, und schreiben so gar die Regeln vor, nach denen man ihnen begegnen soll. Je mehr sie sich dabey auf die eingebildeten Vorzüge des Standes und des Reichthums stützen können, desto größer sind auch ihre Eitelkeiten. Unendliche Schwierigkeiten sind also dabey zu überwinden: und es gehöret keine gemeine Geduld darzu, allen Verdruß und alle Aergerniß mit standhaftem Gemüthe zu ertragen“*¹⁵.

Allerdings modifizierte Scheibe sein Urteil über die private Unterrichtstätigkeit insofern, als sich sein Status als Musiklehrer nach und nach verbessert hatte. So empfand er es als Befriedigung, sich ab einem gewissen Zeitpunkt nicht länger *„mit eben so eigenen und hagestolzen Personen die Zeit verderben“* zu müssen¹⁶. Vielmehr erleichterte ihm ein Kreis begabter und fleißiger Schülerinnen die musikpädagogische Arbeit zuletzt beträchtlich. Indessen wird deutlich, daß die unterrichtspraktische Tätigkeit in der privaten Musikstunde nicht vollständig Scheibes *„Gemüthsart“* entsprach. Als lebensnotwendiges und gesellschaftlich förderndes Durchgangsstadium erschien sie ihm allerdings zumindest zeitweise unvermeidlich, so daß nach seinen eigenen Worten¹⁷ sein Hauptinteresse an musikalisch-theoretischer Reflexion habe zurückstehen müssen.

Verfehlt wäre hier gleichwohl der Schluß, Johann Adolph Scheibe habe jede musikalisch-pädagogische Aktivität wegen der geschilderten sachfremden sozialen und ökonomischen Rollenprägung der Musiklehrer aufgegeben. Neueren Ergebnissen der Kopenhagener Musikforscherin Inge Henrikson zufolge haben Scheibes im *„Critischen Musikus“* differenziert ausgebreitete Ideen zur Errichtung musikpädagogischer Institutionen¹⁸ durchaus konkrete Wirkungen erzeugt¹⁹. Meines Wissens kaum bekannt ist darüber hinaus die Tatsache, daß Scheibe nach seiner Verdrängung aus der Kopenhagener Stellung eine eigene private Musikschule auf Sonderburg gründete, deren Programm er 1757 in den Schleswig-Holsteinischen Anzeigen werbend publizierte. Sein Ziel einer systematischen Ausbildung von Musiklehrern und Organisten auf der ästhetischen Grundlage *„einer“*

höhern Unterweisung in der musikalischen Composition" sowie die Intention einer regionalen Verbesserung des Musiklebens wird in seiner wechselseitigen Bedingung aus den Einleitungsworten zu dieser „Nachricht“ deutlich:

*„Der König!. Capellmeister Johann Adolph Scheibe, wohnhaft in Sonderburg auf Alsen, macht hierdurch bekannt, wie er zu besserer Aufnahme der Musik in den Herzogthümern gesonnen ist, junge Leuten, in der, zur musikalischen Composition gehörigen, Theorie und Praxis zu unterrichten; damit sie mit der Zeit mit Ehren und Nutzen musikalischen Aemtern, als Cantoraten und Organistendiensten, vorstehen können“*²⁰.

Was Scheibe hier offenbar an strukturellen Mängeln zeitgenössischer Musikkultur empfand, war der Umstand, daß die Musikpflege, wie der Musikunterricht, überwiegend in den Händen von unzureichend ausgebildeten professionellen Musikern lag, die nicht in der Lage waren, den musikalisch-ästhetischen Anforderungen der musikalischen Aufklärung zu genügen. Seine musikalischen Ausbildungskonzepte sind damit vor dem Hintergrund jener Kritik des „Musikanten“ zu sehen, die er in der Vorrede zur 2. Auflage seines „*Critischen Musikus*“ formulierte. Sein-Verdikt des „*musikalischen Pöbel(s)*“²¹ muß jedoch auch im Zusammenhang des Verfalls der musikalischen Handwerkstradition um 1700 gesehen werden. Dieser wiederum verlief parallel zur allgemeinen Krise der Handwerkerausbildung in der Frühaufklärung, in der zunächst von Handwerksjuristen das pädagogische Prinzip der *imitatio* grundsätzlich in Frage gestellt wurde²².

Die Erwartungshaltung, die von dieser Warte aus von Scheibe auf den Musiker allgemein gerichtet wurde und die dem „*Handwerksgebrauche*“ die „*wahre Geschicklichkeit*“ entgegenhielt, war von einem weiteren Musiktheoretiker der Aufklärungszeit auf die Rolle des außerschulischen Musiklehrers übertragen worden. Johann Mattheson, der gleichfalls über reichliche Unterrichtserfahrungen in Hamburgs Musikliebhaberkreisen verfügte²³, stellte implizite und explizite Forderungen nach spezieller Bildung und Qualifikation der Instrumental- und Gesangslehrer auf. Mit dem Hinweis auf die Gefahr des „*übel informierten Informators*“ im Musikleben und der Verbalisierung dieser elementaren Problemlage des Musikunterrichtswesens verlieh er der Rolle des außerschulischen Musiklehrers zudem jene grundsätzliche Bedeutung für die Musikkultur, die über Autoren wie Johann Nikolaus Forkel, Gottfried Weber, Adolph Bernhard Marx, Julius Alsleben, Hermann Kretzschmar und Leo Kestenberg — um nur einige zu nennen — bis in die Gegenwart präsent blieb²⁴.

II.

Die generelle Problematik, die Johann Mattheson in bezug auf die Tätigkeit des freien Musiklehrers beschäftigte, wird greifbar im *„Musicalischen Patrioten“* von 1728. Ausgehend von der musikästhetischen Zielvorstellung häuslicher Erbauung durch den Kunst- und Andachtscharakter Telemannscher Kantatenmusik beschäftigt sich Mattheson hier mit den prinzipiell dafür gegebenen Voraussetzungen durch das private Musikunterrichtswesen. In einer eindrucksvollen statistischen Bilanz der Hamburgischen Verhältnisse wird die soziale Rolle des außerschulischen Musiklehrers explizit nach künstlerischen Kriterien beurteilt und kritisiert:

„In den meisten vornehmen Häusern werden Informatores zum Spielen oder zum Singen bestellt; ... Ueber funffzig sogenannte Meister (Laquaien ungerechnet) informiren in dieser Stadt allein auf dem Clavier; was ist noch auf der Violin, Laute, Flöte, Hautbois; und andern Instrumenten, ingleichen im Singen? wie wo! die Anzahl der Sang-Meister leider! die kleinste ist. Ungezehlt will ich sie wol für anderthalb hundert annehmen. Und ein solcher Trupp, mehrentheils junger Luete, verdiente wol, daß man ihn dereinst recht, nach dem patriotischen Maß-Stabe, darstellte und untersuchte: denn es sind gar saubere Vögel und lustige Kumpen darunter, die in einer guten Republick mehr Unheil stifften können, als man meynen sollte. Wer hat die Aufsicht darüber? — Wenn nun ein jeder von diesen 150. nur durch die Banck vier Scholaren (Schüler wollen sie nicht heissen) zu unterrichten hat, so sinds 600. Diese sechs hundert singen oder spielen wenigstens 3000. Opern-Arien, Tänzze und so weiter. Wer sollte dencken, wo all das Zeug noch herkäme?“²⁵

Als negative Rollenattribute des privaten Musiklehrers lassen sich aus diesem Zitat folgende Aspekte herauslösen: Der Durchschnittslehrer, wie ihn Mattheson zu Beginn des 18. Jahrhunderts in Hamburg sieht, ist ein junger Musiker ohne spezielle musikalisch-pädagogische Ausbildung; er unterrichtet in vornehmen Familien als ein vom handwerklichen Arkanum entbundener, freier Vertreter eines oder mehrerer Instrumente bzw. des Gesangs; er operiert im Unterricht unkontrolliert, ohne festen Plan und paßt sich dem aktuellen musikalisch-gesellschaftlichen Modegeschmack an. Johann Matthesons kritische Haltung gegenüber bestimmten Phänomenen des Musikunterrichtes, die in der Forderung nach *„Aufsicht“* über die außerschulischen Musiklehrer kulminierte, fiel zusammen mit einer spezifischen musikhistorisch-musikpädagogischen Situation. Paradigmatisch hatte sich 1687 der in Süddeutschland wirkende Daniel Speer durch seine Unterrichtstätigkeit bei einem Adelsfräulein ermutigt gesehen, eine auf

den Klavichordunterricht des Amateurs zugeschnittene Unterrichtslehre zu verfassen, die unter dem Motto der „*Gemüths Belustigung*“ stand²⁶. Es handelte sich dabei vor allem um eine schriftlich fixierte Revision traditioneller Lehrmuster der erfahrungsgebundenen, handwerklichen Musik- und Klavierlehre. In acht Lernschritten²⁷ wurden Feinziele des Liebhaber-Klavierunterrichts anvisiert, die dem ästhetisch-gesellschaftlichen Kriterium der Leichtigkeit entsprachen²⁸. Bei Martin Heinrich Fuhrmann führte diese Musikanschauung überdies 1706 zu einer expliziten Trennung in musikalische Berufs- und Laienausbildung: „... *ein liberal Gemüth aber lernet unterschiedliche Dinge, nicht Profession davon zu machen, sondern auch zu seiner recreation*“²⁹. Die Erwartungen, die aus diesem musikpädagogischen Paradigma resultierten, waren freilich wenig geeignet, die soziale Rolle des außerschulischen Musiklehrers zu konsolidieren. Johann Kuhnau stilisierte die Bezugsgruppe vornehmer bürgerlicher Musikliebhaberinnen in der Figur der bereits erwähnten Kaufmannstochter, die er als die „Crone von dem Frauen-Zimmer“ bezeichnete, „*welches sich auff die Music legt*“³⁰. Als sie jedoch, dem Zug einer künstlerisch modesüchtigen Zeit folgend, ihren „*rechtschaffenen*“ Musiklehrer zugunsten des Scharlatans Caraffa entläßt, fällt im Roman das derbe Wort, die situierte Bürgerstochter sei in der „*Thorheit, ersoffen, daß sie meynte, man müste von neuangekommenen Musicis lauter neue Manier und Liebligheit lernen*“³¹.

In diesem Zusammenhang wäre auf der anderen Seite die Frage zu stellen, warum die dilettantische Musikübung als gesellschaftliche Attitüde oder auch als ästhetisches Erziehungs- und Bildungsideal höherer Statusklassen, gerade im 17. und 18. Jahrhundert in einen seltsamen Gegensatz zum öffentlichen, funktionalen Musikunterricht in den Schulen geriet. Die Konsequenzen für die Schulmusik, die sich aus dem Paradigmenwechsel der Musikanschauung und dem Eindringen neuer, nicht mehr primär funktionaler Bildungsinhalte im letzten Viertel des 17. Jahrhunderts ergaben, sind ausführlich von Georg Schünemann abgehandelt worden³². Der Kerngedanke dieses Autors besagt jedoch auch, daß während der vom merkantilen Staatswesen geprägten Aufklärungszeit die kirchlich-liturgische Schulmusik vom Privatmusikunterricht zunächst kompensatorisch ergänzt und schließlich im Laufe des 18. Jahrhunderts vollständig ersetzt worden sei³³. Schünemann sprach von einer „*Kluft*“, die sich hier zwischen den Interessen des Adels und des Bürgertums aufgetan habe³⁴.

Kaum geklärt erscheint indessen ein Widerspruch in Schünemanns Gedankengang. Bei seinem Gewährsmann Johann Mattheson, der im ersten Band seiner „*Orchestre*“-Trilogie den Typus des „*Galant Homme*“ als das

Ideal des musikalisch Gebildeten zeichnete³⁵, handelte es sich nämlich um einen emphatischen Vertreter aufgeklärter bürgerlicher Musikpflege. Matthesons bereits erwähnte konkrete Tätigkeit als Hamburger Musiklehrer erhält von daher als sozialgeschichtliches Faktum eine besondere Bedeutung. Seine theoretisch-kritische Umformung der einst vom gesellschaftlichen Status geprägten Rolle des „*Galant Homme*“ in eine fachlich spezifische darf so gesehen nicht nur zum Maßstab der Erwartungshaltungen gegenüber der Musik allgemein herangezogen werden, sondern verdiente speziell in seiner musikalisch-pädagogischen Bedeutung analysiert zu werden. So wie im „*Orchestre*“ die Musik paradigmatisch aus ihren primär funktionalen Bezügen gelöst wurde, indem ihr autonome Qualitäten zugesprochen wurden, wandelten sich auch die Rollenmerkmale des „*Galant Homme*“. Mattheson war überdies der Musiktheoretiker des frühen 18. Jahrhunderts, der diese Merkmale in Form von konkreten Rollenerwartungen auf den außerschulischen Musiklehrer übertrug.

III.

Über die bloße Verurteilung des unkünstlerischen außerschulischen Musik-Lernens oder den Rekurs auf soziale Verpflichtungen des außerschulischen Musiklehrers hinausgehend, beschäftigte sich Johann Mattheson nämlich mit einschlägigen, auf musikalisch-pädagogische Eigenschaften gerichteten Anforderungen. Konkrete Postulate hierzu finden sich in den Einleitungskapiteln zu seiner 1735 erschienenen „*Kleinen General-Baß-Schule*“³⁶. Explizit formuliert er hier, was man in Anlehnung an einen Begriff Hans-Georg Gadamer als die *musikpädagogische Unterscheidung* zwischen Musik-Machen und Musik-Lehren bezeichnen könnte. Im Zusammenhang mit elementarer musikalischer Unterweisung konstatiert Mattheson: „*Spielen, und Spielen-lehren, sind sehr verschiedene Verrichtungen*“; und weiter: „*Denn, wo diese ersten Grund-Lehren ... falsch geleet, versehen, und obenhin getrieben werden, da darff man nimmer etwas anders, als eine verwirrete Wissenschaftt, hoffen.*“³⁷.

In dem für unser Thema zentralen Abschnitt „*Vom Lehr-Meister*“, der in der Kleinen General-Baß-Schule einen relativ breiten Raum einnimmt³⁸, widmet sich Mattheson eigens dem Berufsbild des außerschulischen Musiklehrers. Er versteht nämlich die musikalische Unterrichtssituation als komplementäres Ineinandergreifen von Schüler- und Lehrer-Rolle, wobei seiner Ansicht nach besonders die letztere als viel zu wenig beachtet erscheint. Dies sei um so gravierender, als „*die Wahl ungeschickter Mei-*

ster . . . die besten Schüler" verderben könne (§ 2). Mit medizinischer Metaphorik beschreibt er das unreflektierte Handeln eines nicht in seiner speziellen Aufgabe erkannten Musiklehrerberufes: „Die meisten gehen bey ihren Schülern in die Schule, und machen es wie die jungen unerfahrenen Aertzte, die, zum Versuch, ein Paar Hundert Krancke in die Grube schicken, und sich dabey üben: auch noch dazu tüchtig bezahlen lassen" (§ 2). Und ein weiteres Mal wird unterschieden: „Ein anders ist, selber wol spielen; ein anders aber, gute Spieler machen" (§ 3).

Welche Erwartungen sind nun nach Matthesons Meinung an die Rolle des außerschulischen Musiklehrers geknüpft. Mattheson beschreitet zunächst den Weg der Differenzierung nach dem Gegenstand des Unterrichts, indem er eine Positionsbestimmung der musikalischen Lehrer in Analogie zu den damals üblichen akademischen Graden versucht. Er vergleicht auf diese Weise den Flöten- oder Oboenlehrer mit einem „Baccalaureus" und den Gesangslehrer mit einem „Magister". Dem Klavier- und Generalbaßlehrer weist er den Status eines „Licentiaten" und dem Kompositionslehrer schließlich den eines „Doctors" oder „Doctor-mäßigen" Professors zu (§ 8).

Des weiteren werden die Rollenattribute des Klavierlehrers in Form von Soll- und Muß-Erwartungen beschrieben. An die Allgemeinbildung des „Lehrmeisters, der sich mit dem Clavier überhaupt, und mit dem General-Baß ins besondere, abgeben will" richten sich folgende Prämissen: „... so ist leicht zu schließen, daß ein solcher (Klavier- und Generalbaßlehrer) nicht ungelehrt seyn müsse. Und ob ich gleich eben nicht erheische, daß er sich kranck studiret, oder alle geheime Winckel der Weisheit durchkrochen haben soll; so wollte ich doch wol eben auch nicht, daß er in der Haupt-Sprachen, als im Lateinischen, Frantzösischen, Welschen, zu verkauffen wäre; ich wollte wol nicht, daß man ihn in der Rede- und Dicht-Kunst für einen Fremdling hielte, noch daß er die gesunde Welt-Weisheit für ein Meer-Wunder ansähe. aber Teutsch sollte er doch wol billig in Teutschland rein reden und schreiben können: und daß es den meisten daran fehlet, ist nur gar zu leicht zu erweisen." (§ 9)

Der Lehrer sollte demnach die musikalische Fachterminologie von der Ursprungssprache her zu verstehen in der Lage sein. Darüberhinaus werden im Italienischen allerdings tieferreichende Sprachkenntnisse verlangt:

„So sehr sich nun ein seynwollender Lehrer mit dergleichen grammaticalischen Fehlern, bey der heutigen Welt, wo die Kinder bey uns fast eher Frantzösisch, als Teutsch, lernen, bloß gibt, und in schlechten Ruff setzet; so unumgänglich nöthig ist ihm das Italiänische, und zwar das beste, poetische Italiänisch zu verstehen" (§ 12).

Zu diesen eng mit der Affektenlehre des 18. Jahrhunderts zusammenhängenden allgemeinen Aspekten treten die spezifisch unterrichtspraktischen Fähigkeiten hinzu. So müsse ein Generalbaßlehrer „*der Composition mächtig*“ sein, das Generalbaßspiel beherrschen sowie „*bey dem Clavier wol singen*“ können (§ 14). Wiederum steht nicht die stimmliche Virtuosität bzw. Schönheit im Vordergrund, sondern vor allem der Vortrag in angenehmer „*Manier*“. Ferner markiert Mattheson die Notwendigkeit eines Nebeninstrumentes, mit dem der Lehrer seinen Schüler melodisch führen solle (§ 15). Die Erwähnung der sittlichen Unbescholtenheit schließlich gehört wohl zu den hartnäckigsten, zwischen außerfachlichen und fachlichen Bestimmungen pendelnden Erwartungsmustern gegenüber der Person des Musiklehrers. In weiteren Anmerkungen bewertet Mattheson die „*Lehr-Gabe*“: So müsse beispielsweise „*ein Lehrmeister sich die Unterweisung einen vollkommenen Ernst seyn lassen*“ (§ 17), indem er stets für die Kontinuität und Methode seines Unterrichts Sorge.

IV.

Der von Johann Mattheson im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts präzierte Gedanke, ein Musiker müsse als Musik-Lehrender mindestens ebensoviel wissen wie können, war zu einer Zeit, als das handwerklich-traditionelle Prinzip der *imitatio* vor allem im Bereich des professionellen Musik-Lernens noch handfeste Präsenz besaß³⁹, sicherlich zukunftsweisend. Die „*Eigenschaften des Lehrenden*“ wurden seit dieser Zeit immer wieder in den Lehrbüchern reflektiert und vom Können des Virtuosen „*von der ersten Größe*“ abgesetzt⁴⁰. Daß die musikpädagogische Unterscheidung zwischen ausübendem Künstler und lehrendem Privatmusiker indessen bereits im Erwartungshorizont realer Bezugsgruppen des außerschulischen Musiklehrers lag, möge abschließend anhand eines Aktenvorgangs demonstriert werden. Es handelt sich dabei um einen Musikerstreit im Kloster Preetz in Schleswig-Holstein, den der Kieler Musikhistoriker Uwe Haensel in anderem Zusammenhang publiziert hat⁴¹.

In Preetz war es offenbar spätestens 1722 zwischen dem Klosterorganisten, dem Preetzer Fleckensorganisten und den Konventualinnen zu Auseinandersetzungen wegen des privaten Klavierunterrichts gekommen. Der Klosterorganist zettelte daraufhin einen Rechtsstreit gegen den Fleckensorganisten an, dem er Verstöße gegen sein Unterrichtsprivileg im Kloster vorwarf; mit anderen Worten: Die Klosterschülerinnen waren anscheinend aus Überdruß über den schlechten Unterricht ihres Organisten zur Kon-

kurrenz übergelaufen. Ein Memorandum der Klosterleitung rechtfertigte zudem emphatisch dieses Vorgehen der Zöglinge und wies in aller Deutlichkeit auf den Unterschied zwischen einem ausübenden Künstler und einem Privatmusiklehrer hin. Man war nämlich der Ansicht, *„daß unter der tractirung der orgel bey dem öffentlichen Gottesdienst und information auff dem Clavier oder andern Instrumenten ein großer unterscheid zu machen, solcher gestalt, daß viele Organisten hierzu (nämlich zum Klavierunterricht) nicht geschickt, und hingegen, viele privat Musici in der information auff denen musicalischen Instrumenten excelliren und zum orgelspielen gantz untauglich sind“*⁴².

Daß letzten Endes die landesfürstliche Obrigkeit dem klavierpädagogisch unliebsamen Klosterorganisten Recht gab⁴³, zählt einerseits zu den Unwägbarkeiten des von merkantilem Denken geleiteten absolutistischen Staatswesens: Die Sicherung der finanziellen Autarkie des Klosterorganisten (im Preetzer Fall gleichbedeutend mit Unabhängigkeit von landesfürstlichen Mitteln) durch ein Privatunterrichts-Privileg rangierte vor sachlogischer Vernunft. Die diametral entgegengesetzten Positionen spiegeln andererseits die prinzipielle Konfliktstruktur der sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers, der stets den unterschiedlichsten gesellschaftlichen, musikanschaulichen und musikalisch-pädagogischen Erwartungen und Sanktionen ausgesetzt war. Damit berührt dieser Vorgang aber auch Dimensionen, mit denen musikalischer Unterricht noch heute zu kämpfen hat.

SUMMARY

The situation of the 19th century private music teacher was characterized by the conflicting demands of high artistic standards and simple teaching of technical skills. This unstable position dates back to even earlier times. Sources from the beginning of the 18th century show already the typical structures of the rôle of the music teacher which are still prevalent today. Demands for professionalism and for supervision by the authorities are not inventions of our times. From the sources of social history we know that already at the beginning of the period of enlightenment, private music teaching was in a paradox position: On the one hand, the new private forms of teaching music had freed the teacher from the restrictions of craftsmanship enforced by the guilds, an the other hand, once that problems of music-teaching had been laid down in writing, the activities of

practical music-teaching "ex uso" were superseded by a public and rational discussion of educational theories. Music-teaching had become a sphere of contesting influences, set between the demands of cultural standards and popular interest.

Anmerkungen:

1. Forkel, J. N.: Vermischte Gedanken über verschiedene musikalische Gegenstände. (§ 13). Autograph, im Besitz der Deutschen Staatsbibliothek Berlin; Signatur: Mus.ms.autogr.theor.: Forkel. (Zur Datierung zwischen 1777 und 1780 vgl. Edelhoff, H.: Johann Nikolaus Forkel. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikwissenschaft. Göttingen 1935. = Vorarbeiten zur Geschichte der Göttinger Universität und Bibliothek. Heft 15. S. 113).
Zu erwähnen ist, daß der zitierte §13 bei einer Publikation offenbar ersatzlos gestrichen werden sollte (im Autograph ist eine Streichung erfolgt). Zu vermuten wäre, daß die hierin formulierte Brisanz Forkel doch zu riskant erschien. Beispielsweise stellt Forkel den Wert ästhetischer Rollenmerkmale des Musikers, wie sie innerhalb „kleine(r) Zirkel“ zu suchen seien, explizit in Gegensatz zu den von „Fürsten ertheilte(n)“ Statusmerkmalen.
2. Weitere Belege für das Bewußtsein um die Sonderstellung des Künstlers in der Absonderung von sozialen Rechten und Pflichten im frühen 19. Jahrhundert hat Walter Salmen zusammengetragen. Salmen, W.: Soziale Verpflichtungen vereinsamter Komponisten im 19. Jahrhundert. In: Der Sozialstatus des Berufsmusikers vom 17. bis 19. Jahrhundert. Kassel 1971. S. 137 ff.
3. Claessen, D.: Rolle und Macht. 3. Auflage. München 1974. = Grundfragen der Soziologie. Bd. 6. S. 10. Vgl. hierzu auch Ullrich, O.: Soziale Rolle in der Industriegesellschaft. Unter Mitarb. von D. Claessen. München 1978. = Studentexte Fernuniversität. S. 17.
4. In: Minerva als Beiblatt zum allgemeinen musikalischen Anzeiger. Nr. 6. Frankfurt a. M. 1826. S. 44-47; das Zitat vgl. S. 45.
5. Vgl. hierzu die bislang umfassendste Darstellung der materiellen Bedingungen im privaten Musikunterrichtswesen durch Lüdeke, R.: Zur Geschichte der Privatmusikerziehung im 19. und 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung des privaten Musikerziehungswesens in Deutschland von der Einführung der Gewerbefreiheit bis 1920. Diss. Berlin (Humboldt-Univ.) 1958. 2 Bde. (mschr.). Daran anknüpfend vgl. etwa auch die Arbeit von Sowa, G.: Das musikalische Proletariat in Deutschland. Studie zur Situation der Privatmusikerzieher u. Orchestermusiker im 19. u. 20. Jahrhundert. In: NMZ 23 (1974) Nr. 1, S. 37 ff.
6. Kuhnau, J.: Der musicalische Quack-Salber ... Dresden 1700. Hrsg. von K. Benndorf. Berlin 1900. = Deutsche Litteraturdenkmale des 18. u. 19. Jh. Neue Folge 33/38. (Repr. Neudr. Nendeln 1969). S. 149: „Denn deßwegen (des Geldes wegen) informirte er (Caraffa) auff Instrumenten, und lieff fast den gantzen Tag in der Stadt herum. Er machte auch keinen Unterscheid, ob er von den Schola-

ren Ehre oder Schande hatte, ob sie unter die honnetten Leute oder unter die Canaille zu rechnen wären. Des Büttels Söhnen und Töchtern schrieb er eben solche Stückgen vor, als etwa des Raths-Meisters oder des Commendanten seinen Kindern."

7. Kuhnau, Quack-Salber, S. 219.
8. Charakteristisch für das geringe soziale Ansehen des Musiklehrers ist hier auch die Übermittlung des Hausverbotes für Caraffa durch den Diener des Kaufmannes. Vgl. Kuhnau, Quack-Salber, S. 219.
9. Siehe hierzu Speer, D.: Grundrichtiger, kurtz, leicht und nöthiger Unterricht der musicalischen Kunst ... Ulm 1687. S. 118-123.
10. Fuhrmann, M. H.: Musicalischer-Trichter, dadurch ein geschickter Informator seinen Informandis die Edle Singe-Kunst nach heutiger Manier bald und leicht einbringen kann ... Frankfurt 1706. S. 6.
11. Marpurg, F. W.: Anleitung zur Musik küberhaupt, und zur Singkunst besonders ... Berlin 1763. Repr. Neudr. Leipzig 1975. S. 12.
12. Dieser exemplarische Querschnitt wurde anhand von Musikerbezeichnungen gewonnen, die Johann Nikolaus Forkel verwendete. In: Musikalischer Almanach auf das Jahr 1783. Leipzig 1782. Repr. Neudr. Hildesheim 1974. Belegstellen in der Reihenfolge der angeführten Benennungen: S. 70; 60; 63; 31; 25; 24; 148.
13. Vgl. hierzu Roske, M.: Studie zur Entwicklungsgeschichte des privaten Musikunterrichts. Wolfenbüttel 1978, = Schriften zur Musikpädagogik. Bd. 5. S. 108 ff.
14. Siehe hierzu neuerdings die hervorragende Übersicht von Fertig, L.: Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lebrerstandes und der bürgerlichen Intelligenz. Stuttgart 1979. (Neben einem sozialgeschichtlichen Abriss gibt Fertig auch eine ausführliche ideengeschichtliche Dokumentation der Hofmeister-Problematik).
15. Hier zit. nach der Ausgabe Scheibe, J. A.: Critischer Musikus. Neue, vermehrte und verbesserte Aufl. Leipzig 1745. Repr. Neudr. Hildesheim 1970. S. 247, Anm. 1.
16. Scheibe, Musikus, S. 247.
17. Vgl. Scheibe, Musikus, S. 247.
18. Zu denken ist hier an die Konzeption eines „*musikalischen Pflanzgartens*“ sowie an den „*Entwurf einer musikalischen Akademie*“. Vgl. Scheibe, Musikus, S. 156-159; S. 575-582.
19. Siehe hierzu Henriksen, L.: Johann Adolph Scheibe og Det musikalske Societet i København. In: Dansk Arbog for Musikforskning VII, 1973-1976. København 1976. S. 103-124.
20. Schleswig-Holsteinsche Anzeigen auf das Jahr 1757. Glückstadt 1757. 16. Stück. Sp. 269-270: hier zit. Sp. 269.
21. Zu diesem Zitat und den folgenden vgl. Scheibe, Musikus, Vorrede.
22. Siehe hierzu die grundlegende Arbeit von Stratmann, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
23. Im Hause seines Mentors Johann von Wich konnte er sogar Georg Friedrich Händel als Klavierlehrer ausstechen. Vgl. hierzu (und zu weiteren Erfahrungen Matthesons) Mattheson, J.: Grundlage einer Ehren-Pforte ... Hamburg 1740. Neudr. Berlin 1910. S. 188 ff.

24. Einen Überblick hierüber beabsichtigt der Verf. im Rahmen seines Dissertationsvorhabens zu geben. (*„Sozialgeschichte des außerschulischen Musiklehrers vom Ende des 17. Jahrhunderts bis um 1850“*; Arbeitstitel).
25. Mattheson, J.: *Der Musicalische Patriot ...* Hamburg 1728. S. 58.
26. Vgl. Speer, *Grundrichtiger Unterricht*, S. 114-132.
27. Speers Lehrgang umfaßte als Kriterien
 1. die 5 modernen Notenwerte von der ganzen bis zur sechzehntel Note,
 2. Buchstabennotation,
 3. Sopran- und Baß-Schlüssel,
 4. Tripeltakte,
 5. Spielen zweistimmig notierter Stücke bei improvisierender Auffüllung der Mittelstimmen,
 6. spezielle Übungsstücke sowie Choräle, Arien und Gesellschaftsstücke im Sinne einer Propädeutik für musikalische Elementarlehre auf dem Klavier,
 7. Vom-Blatt-Leseübungen als Vorbereitung zur Generalbaß-Begleitung,
 8. Anwendung von Fingersatz- und Verzierungslehre in zunächst leichten, ausgesuchten Spielstücken.
 (Vgl. hierzu Speer, *Grundrichtiger Unterricht*, S. 114 f.)
28. Zur historischen Dimension dieser Kategorie vgl. Dahlhaus, C.: *Der Dilettant und der Banause in der Musikgeschichte*. In: *AfMw* 25 (1968) S. 157-172.
29. Fuhrmann, *Musicalischer-Trichter*, S. 6.
30. Kuhnau, *Quack-Salber*, S. 161.
31. Kuhnau, *Quack-Salber*, S. 161.
32. Schünemann, G.: *Geschichte der deutschen Schulmusik*. Leipzig 1928. = *Handbücher der Musikerziehung*. Hier besonders S. 152 ff.
33. Vgl. Schünemann, *Schulmusik*, S. 199. Schünemann schreibt hier u. a.: *„Der Privatmusikunterricht greift in die Schulmusik ein, zunächst fördernd, solange er sich an gemeinsame Aufgaben kirchlicher Kunstpflege hält, dann aber trennend in der Pflege weltlicher und rein konzertanter Literatur.“ Und an anderer Stelle: „Nur Chorsänger und die im Privatunterricht ausgebildeten Schüler leisten noch Kirchendienste im Chor und Orchester. Sonst ist die Musikerziehung aus dem Gesamtplan der Schulbildung fast ganz ausgeschaltet.“* (Schünemann, *Schulmusik*, S. 289).
34. Vgl. Schünemann, *Schulmusik*, S. 169.
35. Siehe Mattheson, J.: *Das Neu-Eröffnete Orchestre, oder Universelle und gründliche Anleitung wie ein Galant Homme einen vollkommenen Begriff von der Hoheit und Würde der edlen Music erlangen, seinen Gout darnach formiren, die Terminos technicos verstehen und geschicklich von dieser vortrefflichen Wissenschaft raisonniren möge*. Hamburg 1713. Vgl. dazu Schünemann, *Schulmusik*, S. 160.
36. Mattheson: *Kleine General-Baß-Schule ...* Hamburg 1735.
37. Mattheson, *Kl. General-Baß-Schule*, S. 66.
38. Mattheson, *Kl. General-Baß-Schule*, S. 49-57. Im folgenden wird aus diesem Abschnitt unter Angabe des entsprechenden Paragraphen zitiert.
39. Vgl. hierzu etwa den Abschnitt über Violin-Lehrbücher um 1700 in Boyden, D. D.: *Die Geschichte des Violinspiels von seinen Anfängen bis 1761*. Mainz 1971. (The History of Violin Playing from its Origins to 1761. London 1965). S. 275 ff. Boyden betont hier den Unterschied zwischen den technischen Stan-

dards erfahrungsgebundener Violinlehre einerseits, über die kein Lehrbuch Auskunft gebe, und des Amateurunterrichts andererseits, der rudimentär in schriftlicher Form (zumeist in autodidaktischem Gewand) fixiert wurde.

40. So die Diktion Friedrich Wilhelm Marpurgs, der überdies differenziert in Eigenschaften des Fachlehrers (Gesang, Instrument usw.) und Eigenschaften bzw. Rollenerwartungen gegenüber dem Musikmeister allgemein. Vgl. Marpurg, Anleitung, S. 12.
41. Vgl. hierzu Haensels Einleitung zu: Das Klavierbuch der Christiana Charlotte Amalie Trolle (1702). Eingeleitet und hrsg. von U. Haensel. Neumünster 1974. = Quellen und Studien zur Musikgeschichte Schleswig-Holsteins. Bd. 3. S. 9-21.
42. Akte des Klosterarchivs Preetz; hier zit. nach Haensel, Klavierbuch, S. 12.
43. Diese Entscheidung geht aus einer königlich-herzoglichen Verfügung vom 18. Mai 1722 hervor, die gleichfalls zum Fundus des Klosterarchivs Preetz gehört. Zum Wortlaut der Akte siehe: Haensel, Klavierbuch, S. 12.

Michael Roske
Gartenstr. 16
6242 Kronberg

ERIKA FUNK-HENNIGS

Musische Bildung — Polyästhetische Erziehung

Eine historisch vergleichende Studie über zwei musikdidaktische Ansätze des 20. Jahrhunderts.

Wer sich heute mit musikpädagogischer Theoriebildung und Konzeptualisierung beschäftigt, sieht sich vor eine Vielzahl von unterschiedlichen Theorieansätzen gestellt, die sich, wenn auch nicht ausschließen, doch kaum miteinander verbinden lassen.

Orientierungshilfen finden Studenten und Lehrer nur selten, da die einzelnen Ansätze ihre theoretischen Voraussetzungen nicht genügend transparent machen können. Wie eine Pilotstudie von Brömse und Kötter in Hessen 1974/75 gezeigt hat, folgen Musiklehrer meistens dem musikpädagogischen Ansatz, der ihnen während ihres Studiums als relevant vermittelt wurde.

Eine Orientierungshilfe im Hinblick auf die Entscheidung für oder gegen einen musikpädagogischen Ansatz bietet ein historischer Rückblick, der zum Vergleich von theoretischen und praktischen Überlegungen anregt, dabei die Erfahrungen des bereits historisch gewordenen Konzepts miteinschließt.

Im folgenden möchte ich die Ansätze der Musischen Bildung und Polyästhetischen Erziehung vorstellen und anschließend vergleichen, weil beide Konzepte nicht von einem fachimmanenten, sondern einem fächerübergreifenden Ansatz ausgehen.

Untersucht werden bei dem Vergleich die jeweiligen historischen Voraussetzungen, die theoretischen Überlegungen und Zielsetzungen sowie Inhalte und Methoden. Die bei diesem Verfahren auftretenden Parallelen können Wertentscheidungen gegenüber dem Konzept der Polyästhetischen Erziehung erleichtern und objektivieren helfen.

I. Zur Musischen Bildung

Die Musische Bildung entzieht sich bis heute einer terminologisch eindeutigen Definition. Sie stellt eine in mehreren Etappen erfolgte geistige

Strömung dar, die sich aus den verschiedensten Quellen speist.

Ihre Anfänge gehen auf die zwanziger Jahre zurück. 1927 schrieb Jöde über das schaffende Kind in der Musik; Ernst Kriek verfaßte zwischen 1927 und 1929 drei Schriften, die 1933 unter dem Titel „*Musische Erziehung*“ vereinigt wurden.

Die während des Dritten Reiches zum Teil in nationalsozialistische Bahnen gedrängten Ansätze musischer Bildung (vgl. E. Kriek) lebten nach dem 2. Weltkrieg zu Beginn der fünfziger Jahre in der ursprünglichen Konzeption wieder auf.

Haase und Götsch fassen die Gedanken der Musischen Bildung erstmals in größerem Rahmen zusammen. Nach Warners und Adornos Kritik an der Musischen Bildung schlägt diese zu Beginn der sechziger Jahre eine etwas realistischere Wende ein. In den Richtlinien der Bundesländer finden wir ihre Ansätze bis in die Mitte der sechziger Jahre vertreten.

Die Musische Bildung begreift sich nicht als ein Fach, sondern als eine Weltanschauung, die im Dienste allgemeiner Menschenbildung steht. Sie richtet sich gegen den durch Industrialisierung, Rationalisierung, Maßlosigkeit, Vermassung und Hast des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts verursachten Verlust der Menschlichkeit. Durch ganzheitliche Menschenbildung, Gemeinschaftserziehung und Erziehung zu einer neuen Sittlichkeit möchte die Musische Bildung den Menschen zur Innerlichkeit zurückführen.

Gegenüber dem amusischen Menschen, der als gefühlsarm, sinneschwach, intellektualistisch und gottfern charakterisiert wird, verfolgt die Musische Bildung das Ziel, die Harmonie der Seelenkräfte wiederherzustellen. Der Musischen Bildung liegt ein christlich-humanistisches Weltbild zugrunde, das an das Gute im Menschen glaubt. Otto Haase, einer der wichtigsten Vertreter der musischen Bildung, schreibt dem Musischen drei sich wechselseitig durchdringende Qualitäten zu:

1. Das *Elementare*: Das Musische steht immer im Zusammenhang mit den Elementen Erde, Luft und Wasser. Es bezieht sich immer auf Natur, elementar-Lebendiges. Haase benutzt das Bild vom Humus, auf dem alles höhere geistige Leben entspringt.
2. Das *Zyklische*: Der musische Mensch bewegt sich nicht linear, sondern in Kreisen, Spiralen, d. h. auf begrenzten Wegen, immer die Mitte im Auge behaltend. Diese Orientierung ermöglicht es dem Menschen, sich auch an den kleinen Dingen des Lebens zu erfreuen.
3. Das *Karthatische*: Haase ordnet ihm drei reinigende Funktionen zu: die religiöse, die ästhetische und die therapeutische¹.

Das Musische bewegt sich im Gegensatz zu den Rationalismen der Zeit in

einer Bildsprache, wie folgendes Zitat von Haase zu illustrieren vermag:
*„Das Elementare kommt aus den schöpferischen Kräften, die im Dunkel ruhen und in immerwährender Selbsterneuerung zum Licht und Leben drängen. Das Zyklische verleiht diesem Drang Gestalt und Form, zeichnet ihm die Bahn und setzt ihm die Grenze, jenseits derer das Reich der Dämonen beginnt. Der letzte Sinn allen höheren geistigen Lebens erschließt sich nur dem, in dessen Wort und Wesen allüberall Finnelicht ist“*².

Mit dieser Bildsprache meinen die Vertreter der Musischen Bildung einen eigenen Sinnhorizont zu erschließen. Die Gefährlichkeit einer solchen Annahme wird jedoch deutlich, wenn man bedenkt, daß Sprache, die sich der Bilder bedient, begrenzt ist in bezug auf ihre wissenschaftliche Aussagekraft, da sie auf diese Weise keine klaren, eindeutigen Begriffe liefern kann. In dieser Uneindeutigkeit liegt andererseits auch ihre Stärke, da das wirkliche Wesen des Menschen sich kaum in exakt wissenschaftlichen Definitionen fassen läßt.

Musische Bildung begreift sich als anthropologisches Phänomen, das die gesamte Erziehungswirklichkeit umfaßt. Um ihrem Anspruch, ganzheitlich zu erziehen, gerecht zu werden, beschränkt sie sich nicht auf ein Einzelnes, sondern bezieht mehrere Bereiche mit ein. Götsch spricht von einem Trivium: Musik, Sprache und Bewegung; Haase von einem Quadrivium: Bewegung, Musik, Sprache und Kunst.

Musische Betätigung findet ihre eigentlichen Ausdrucksmöglichkeiten am ehesten im Spiel, bei Festen und Feiern, da hier Sprache, Bewegung, Musik und bildnerisches Gestalten gleichzeitig auftreten können, also im Sinne der ganzheitlichen Menschenbildung Gefühl, Wille, Verstand und Körper als Einheit innerhalb einer Gemeinschaft gefördert werden.

Auf eine Kurzformel gebracht, lauten die wesentlichen Merkmale des Musischen:

1. schöpferische Wesensentfaltung,
2. Befreiung von Ich und Technik,
3. Verzicht auf Macht und Komfort,
4. körperliche Zucht (Gymnastik, Rhythmik, Laienspiel),
5. geistige Zucht (Stille, Mystik),
6. Werken (Laienspiel, Kunsterziehung),
7. Musizieren (Jöde, Hensel),
8. selbstentäußernde Hingabe (Religiöse und Mythische Elemente),
9. Gemeinschaftsbildung,
10. Leben als ethisches Werken³.

II. Historische Voraussetzungen der Musischen Bildung

Eine der wichtigsten geschichtlichen Quellen der Musischen Bildung liegt in der Antike.

— Die Ethoslehre Platons verkündete, daß die Seele für das sittliche Handeln im Staat verantwortlich sei. Es kam also darauf an, das menschliche Seelenleben entsprechend zu beeinflussen. Die musikä, in der Antike eine Einheit von Musik, Sprache und Tanz, konnte seelische Bewegungen darstellen. Daher sah Platon sie als ideales Erziehungsmittel an. —

Die Musische Bildung greift vor allem den Gedanken der Seelen- und Gemütsbildung von Platon auf. Ganzheitliche Menschenbildung geschieht nur dann, wenn alle Sinne des Menschen erfaßt sind, d. h. in Tanz, Musik und Laienspiel miteinander verbunden. Während Platon der musikä eine rein funktionale Bestimmung zuspricht, weist Aristoteles auf die karthartische Wirkung von Musik hin. Musik vermag den Charakter der Seele auch im Sinne einer Reinigung der Seele von Affekten zu beeinflussen.

Haase übernimmt diesen Gedanken in seine Vorstellung von den drei Qualitäten des Musischen, z. B. das karthartige Element. Haases Weltanschauung ist daher nicht nur durch christliches, sondern auch durch kultisches und mythisches Gedankengut geprägt,

Im Bereich der Musikpflege (mit Vertretern wie Halm, Jöde und Hensel) finden wir vor allem Vorläufer in der deutschen Jugendbewegung. In ihr treffen sich mehrere Strömungen mit unterschiedlicher Zielsetzung, so etwa die Wandervögel, die Pfadfinderbewegung, die Laienspielbewegung, die gymnastische Bewegung. Das Selbstverständnis der Jugendbewegung läßt sich annähernd in folgenden Punkten zusammenfassen:

1. Wertschätzung und Erfahrung der Musik als ordnender und gestaltender Macht im Leben der Gruppen,
2. Wiederbelegung des Gemeinschaftsgedankens durch Entdecken der gemeinschaftsfördernden Kräfte der Musik,
3. Streben nach Natürlichkeit, Naturverbundenheit und Ganzheit,
4. Bemühen um die Pflege des Volksliedes und des Volkstanzes als wichtige Teile einer Volkskultur,
5. Vorliebe für vorklassische Musik und ihre Instrumentarien⁴.

Naturverbundenheit, Ganzheit und Gemeinschaft sind Elementaria der Musischen Bildung geworden; Inhalte wie Volkslied und vorklassische Musik finden sowohl bei Jöde als auch bei Götsch u. a. Anwendung.

Auch Ideen der Kunsterziehungsbewegung finden ihren Niederschlag in der Musischen Bildung (verkörpert in Namen wie Avenarius, Götze, Langbehn).

Kossolapow unterscheidet zwei Phasen der Kunsterziehungsbewegung ⁵:

1. die *impressive* Phase, die die Erziehung zur Kunstempfänglichkeit durch Anschauung und Darstellung an dem Medium Kunst proklamierte,
2. die *expressive* Phase, die im Kind die ursprünglichen, schöpferischen Kräfte sah, die es zu entfalten galt und zwar unabhängig von der Kunst. Die zweite Phase wirkte stärker auf die Musische Bildung ein und rief dort Vertreter auf den Plan, die sich für das einfache, ursprüngliche, elementare Volkslied gegenüber der hohen Kunst aussprachen.

Haases Gedanken über die wahre und ästhetische Menschenbildung gehen auf Schiller zurück, der in seinen ästhetischen Briefen nachzuweisen sucht, daß die wahre politische Freiheit nur durch die ästhetische Bildung des Menschen zu erreichen sei⁶.

III. Theoretische Grundlagen der Musischen Bildung

Die für die Musische Bildung typische bilderreiche Sprache verhindert nicht nur eine eindeutige Definition des Begriffs, sondern läßt auch keine exakt zu beschreibende Theorie der Musischen Bildung zu. Daher können allenfalls geistige Strömungen innerhalb der Philosophie aufgezeigt werden, die sich in den Gedanken der musischen Vertreter widerspiegeln.

In diesem Zusammenhang kommt der Lebensphilosophie, die in Gegenbewegung zu Aufklärung und Rationalismus das lebendige „Leben“ verstehen will, besondere Bedeutung zu. Die Lebensphilosophen begreifen die Wirklichkeit als eine organische. Bewegung, Werden und Entwicklung sind ihre thematischen Bezüge gegenüber einem starren Seinsbegriff. Intuition, gefühlsmäßiges Erfassen, unmittelbare Anschauung, Verstehen und Erleben sind die Regeln der Lebensphilosophie, insofern sind ihre Tendenzen irrational⁷.

Der Einfluß der Lebensphilosophie auf die Musische Bildung läßt sich über die Kunstauffassung einiger Lebensphilosophen nachweisen.

Dilthey⁸ z. B. interpretiert die Kunst als Organ des Lebensverständnisses. Für seine Philosophie ist der alles bestimmende Begriff das „Leben“, das durch Erleben verständlich und erfaßbar wird. Erleben äußert sich im emotionalen, subjektiven Ausdruck. Fremder Ausdruck kann im Nacherleben zum Selbstaussdruck werden. Kunst, als Bewegtheit des Lebens verstanden, ist besonders geeignet, Vorentwürfe des Lebens zu geben. Insofern dient sie der seelischen Vollkommenheit des Künstlers sowie des Rezipienten. Die Sprache Diltheys bedient sich vieler Bilder. Die Kunst soll das

Leben aus Bildern verstehen lehren. Zu ihr gehören schöpferische Phantasie, Erlebnisfülle und Spontaneität.

In der Musischen Bildung finden wir folgende Aspekte der Diltheyschen Lebensphilosophie wieder:

1. Erkennen von Lebenszusammenhängen durch Intuition,
2. Bezugnahme auf die Kunst als Lebenshilfe,
3. Selbstaussdruck durch Eigenproduktion,
4. Streben nach Ganzheit⁹.

Auch Nietzsche als einer der wichtigsten Vorläufer der Lebensphilosophen hat mit seiner Kunst- und Lebensauffassung auf den Zeitgeist eingewirkt. Seine Kunstauffassung ist zu verstehen als ein Prinzip der Lebensgestaltung, wenn er sagt: *„Man muß das künstlerische Grundphänomen verstehen, welches ‚Leben‘ heißt, den bauenden Geist, der unter den ungünstigsten Umständen baut . . .“*¹⁰.

Lebensgestaltung beinhaltet die Freisetzung und Entwicklung der schöpferischen Kräfte des Menschen, die am ursprünglichsten im Spieltrieb des Kindes zu finden sind und zu dessen Unschuld und schöpferischem Ursprung der Künstler zurückfinden soll. Insofern gewinnen für Nietzsche das Einfache, Elementare, Ursprüngliche und Schöpferische in Verbindung mit dem Leben besonderen Wert.

Nietzsche betrachtet das Dionysische als eigentliches Prinzip für Leben und Kunst, das den Menschen total sensibilisiert. *„Es ist dem dionysischen Menschen unmöglich, irgendeine Suggestion nicht zu verstehen, er übersieht kein Zeichen des Affekts, er hat den höchsten Grad des verstehenden und erratenden Instinkts, wie er den höchsten Grad von Mitteilungskunst besitzt. Er geht in jede Haut, in jeden Affekt ein, er verwandelt sich beständig“*¹¹.

Einige Denkschemata der Musischen Bildung erinnern an Nietzsches Ausführungen:

1. Die Erziehung zum Schöpferischen,
2. das Leben vollzieht sich nicht linear, sondern in verschiedenen Rhythmen und Zyklen,
3. seelisch-sinnliches Erkennen des Lebens,
4. die Durchgestaltung des Lebens von innen her,
5. die ganzheitlich-organische Auffassung von Mensch und Welt ¹².

Ein weiterer Vertreter der Lebensphilosophie, Ludwig Klages, stimmt mit Nietzsche in dem Prinzip des Dionysischen überein. Unter weitgehender Ablehnung von Geist, Wille und Bewußtsein votiert er für das unbewußte Erleben der Seele. Die Seele erlebt die Welt als eine Folge von Bildern, von beseelten Gestalten. In seiner organologisch-vitalistischen Sprache redet

*Klages von einem „Drang des Überströmens, der strahlenden Ergießung, des maßlosen Sichverschenken“ in einem elementaren Sein*¹³. In dieses Elementar-Kosmische kann man sich nur einfügen, daher ist demutsvolle, passive Hingabe an das Leben die eigentliche Lebensform. Der Künstler als „*Künder der Welt*“, die wiederum elementar-ursprünglich ist, scheint besonders befähigt, seine Begeisterung über die Vielfalt der Urphänomene spontan bildhaft auszudrücken. Klages bezeichnet den Künstler als Bildner, als Lebensgestalter.

In der Musischen Bildung tauchen wesentliche Elemente der Klageschen Philosophie wieder auf. Passive Hingabe an das Leben, Besinnung und Versenkung mit dem Ziel der Urbildschau, auch das Ethos des Elementar-Kosmischen und das Leben in Gemeinschaften sind musische Lebensprinzipien, die wir vor allem in der Konzeption Haases wiederentdecken. So stellt Haase fest: *„Was heißt Leben? Leben bedeutet Nehmen und Geben, Einatmen und Ausatmen, Eindruck und Ausdruck. Es muß aber immer beides da sein“*¹⁴.

Zusammenfassend läßt sich über das Theoriekonzept der Musischen Bildung feststellen, daß an die Stelle von wissenschaftlicher Fundierung vorwiegend mythisches Gedankengut der Lebensphilosophie tritt und die Ideen sowie die Sprache der musischen Erzieher bestimmt. Der Begriff „Leben“ wird einer übernatürlichen Sinngebung unterzogen, das Leben in seiner zyklischen Struktur ist eingebettet in den Kreislauf von Werden und Vergehen, in die Qualität des Elementaren. Somit erhält der Begriff „Leben“ Werte wie Unendlichkeit und Ewigkeit. „Leben“ äußert sich in Erscheinungsformen, die über Erkenntnisfunktionen wie Intuition und sinnliches Erleben dem Menschen Einblicke in wahre Lebenszusammenhänge vermitteln. Dadurch übertragen sich Kräfte auf den Menschen, die ihm wahre Lebenshilfe sind.

Diese mythischen Komponenten der Musischen Bildung, ihre realitätsferne, an den ökonomischen und rationalen Bedingungen des Lebens vorbeigehende Denkweise, mußte notwendigerweise das Scheitern der Musischen Bildung herbeiführen.

Warner übte schon in den fünfziger Jahren heftige Kritik gegenüber der abstinenter Haltung der musischen Vertreter und warnte vor der Einstellung, durch Askese an den Schwierigkeiten und Leiden, die die Zeit mit sich brachte, vorbeizuleben, als ob diese nicht existierten¹⁵.

Adornos Kritik richtet sich vor allem gegen die mangelnde Musikalität der *„pädagogischen Musik“* und die verhängnisvollen Folgen eines solchen Gemeinschaftsglaubens¹⁶.

Die musikpädagogische Geschichte hat erwiesen, daß ein in ein Reservat

heiler Weltvorstellungen zurückgezogenes Bildungskonzept, wie es die Musische Bildung vertrat, nicht ernsthaft den Anspruch erfüllen kann, die Jugend für das Leben zu erziehen, wenn die tatsächlichen realen Bedingungen der Wirklichkeit geeignet oder nicht wahrgenommen werden.

IV. Inhalte Musischer Bildung

Die wichtigsten Inhalte der Musischen Bildung sind, wie bereits erwähnt, Spiel, Feier, Tanz und Volkslied. Das Unterrichtsgeschehen in der Schule soll nicht in voneinander isolierten Fächern ablaufen, vielmehr gilt es ein gemeinsames Produkt anzustreben, an dem alle künstlerischen Fächer ihren Anteil einbringen. Da die Musische Bildung mit ihren Inhalten eine Schule der Gesittung, ein harmonisches Menschenbild anvisiert, muß bei der Erarbeitung der Werke der dem Arbeitsvorgang innewohnende Lebensrhythmus mit bedacht werden. Die Werke sind entsprechend den Qualitäten des Elementaren und Zyklischen in den Jahreszeitenrhythmus eingebunden. Die in der Reformpädagogik wurzelnden Gedanken einer an den Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes ansetzende Erziehung findet in der Musischen Bildung Auswirkungen auch im methodischen Bereich. Jöde etwa setzt den Einfall, die schöpferische Kraft des Kindes in der Gemeinschaft an den Anfang einer Erarbeitungsphase. Das in der Improvisation miteinander Geschaffene wird auf seine Eigentümlichkeiten hin untersucht und anschließend in einem zu erarbeitenden Lied neu erfahren. Rhythmisierung des gesamten Schullebens ist das Ziel der fächerübergreifenden Arbeitsweise.

Für Götsch findet die Verwirklichung musischen Lebens in der „*singenden Schule*“ statt, die durch die Auswahl von wertvollen Liedern bei den Schülern das Bewußtsein für das Gute und Wahre weckt. Seine Gedanken fanden konkrete Umsetzung in dem Musikheim in Frankfurt/Oder, einer Stätte, die musikalisches Leben ausprobierte, gestaltete und in vielen Lehrerfortbildungsveranstaltungen in die Schulen weiterzutragen suchte. Götsch sieht in dem Volkslied den „*Mutterboden aller Kultur*“, ohne den nichts Neues entstehen kann. Zur motorischen Unterstützung des Singens fördert Götsch den Einsatz von naturverbundenen „*materialechten*“ Instrumenten. Für seine Laienausbildung zieht er folgende Instrumente heran: Glocken, Gongs, Gamelans, Trommeln, Pauken, Flöten, Trompeten, Hörner. Hinzu kommen durch die Rückwendung auf vorklassische Musik alte Zinken und Schallröhren. Entsprechend der Erd- und Volksverbundenheit musischer Ideale werden auch Volksinstrumente wie Bauernzither, Fiedeln,

Tiroler Zithern, Hackbretter, Leier und Laute herangezogen. Zur rhythmischen Untermalung dienen Rätschen, Klappern, Rummelpotte, Waldteufel, Vogelpfeifen und Schellenbänder^{17, 18}.

Haase sieht die Form musischen Lebens nur dann gewährleistet, wenn der Schulalltag als freier Gesamtunterricht Erreger und Motor der Schularbeit wird.

I. Historische Voraussetzungen der Polyästhetischen Erziehung

Das Konzept der Polyästhetischen Erziehung wurde Ende der sechziger Jahre von Wolfgang Roscher in Zusammenarbeit mit C. Thomas und E. Kienhorst zunächst unter Anwendung der Begriffe Ästhetische Erziehung, Improvisation und experimentelles Musiktheater als fächerübergreifender Ansatz gegründet. An die Stelle des Fachunterrichtes Musik tritt nun eine Verbindung von Musik, Kunst, Literatur, Theater und Tanz.

Polyästhetische Erziehung versteht sich als Wahrnehmungserziehung, deren Hauptanliegen die Einübung in sinnliches Wahrnehmen, künstlerisches Gestalten und Verstehen sowie wissenschaftliches Überdenken von Welt sind.

Ihr Konzept stellt eine Variante der verschiedenen Richtungen der Ästhetischen Erziehung dar. Letztere entwickelte sich Ende der sechziger Jahre in Auseinandersetzung mit der einseitig leistungsorientierten Wissenschaftsschule. Ihr geistiger Vater, von Hentig ¹⁹, forderte 1967 in Auseinandersetzung mit Schillers Gedanken über die ästhetische Bildung des Menschen eine Erziehung, die *„Ausrüstung und Übung des Menschen in der aisthesis – in der Wahrnehmung“* bedeutet. Hentig brachte mit dieser Definition den Begriff der Wahrnehmung in die kunst- und musikdidaktische Diskussion. Ästhetische Erziehung bedeutet hinfort kritische Wahrnehmungserziehung, die dazu verhelfen soll, Wahrnehmungstereotype aufzubrechen. Kunst wird in diesem Kontext nicht länger als Bildungsgut vermittelt, sondern als Funktion, die Bewußtseinsveränderung durch Wahrnehmungsänderung erreichen kann ²⁰.

Historischer Vorläufer in der musikpädagogischen Literatur ist wiederum die Musische Bildung, die erst Mitte der sechziger Jahre zugunsten einer fachimmanenten Musikdidaktik aufgegeben wurde.

II. Zur Theorie der Polyästhetischen Erziehung

Die theoretischen Grundlagen der Polyästhetischen Erziehung gehen auf Gedanken der Philosophen Marcuse, Marx und auf anthropologische Überlegungen Gehlens zurück. Um Wahrnehmungstereotype abzubauen, setzt Roscher bei dem Kulturbegriff Marcuses an. Die Kultur in unserer Überflußgesellschaft nimmt angesichts der Trennung in Zweckmäßiges, Notwendiges auf der einen und Schönes auf der anderen Seite in unserem gesellschaftlichen Leben die Funktion des Genießens und der Erholung

ein. Infolgedessen werden Kunst und Musik in der Schule immer „*musischen Reservaten*“ zugeschoben. Durch den Kulturkonsum werden die kritischen Kulturgehalte pädagogisiert, ihrer eigentlich kritisch qualitativen Aussage entschärft und stattdessen im Sinne von Erbauung, Entspannung und Anpassung interpretiert und eingesetzt.

Marcuse ordnet den Werken der Literatur, Kunst, Musik und Philosophie eine Metasprache zu, „*die andere Tatsachen und Bedingungen übermittelt als jene, die der am Verhalten orientierten Sprache zugänglich sind — darin besteht ihre irreduzible, unübersetzbare Substanz*“ ²¹. Diese Metasprache der Künste bedeutet immer Herausforderung und Provokation für die Zwänge manipulierten Verhaltens. Durch qualitative Bewußtseins-erweiterung gewinnt sie eine humanisierende Funktion. Roscher greift diese Gedanken Marcuses auf und fordert, in dem er sie auf die heutige Schulsituation überträgt, die kulturelle Opposition der Jugendlichen ernst zu nehmen. Die in der Gesellschaft etablierten Formen des Kunstgenusses sollen zugunsten neuer Wahrnehmungsweisen aufgebrochen werden, denn eine qualitative Veränderung des Menschen ist nur möglich durch veränderte Wahrnehmung und zu verändernde Umwelt. In Auseinandersetzung mit Marcuses Kulturkritik beschreibt Roscher ästhetische Handlungen als gesellschaftliche Handlungen, die durch den Aufwand an kritischer Intelligenz aus der rein emotionalen Dimension und privaten Atmosphäre befreit sind. Insofern stellen ästhetische Prozesse und Objekte auch für Roscher ein Politikum von Kultur dar.

Erziehung im ästhetischen Bereich hat konsequenterweise zur Überwindung ästhetischer Entfremdung anzuleiten. Künstlerische Arbeit verstanden als eine Form von gesellschaftlicher Arbeit kann nicht länger als repressive Ausgleichsfunktion dienen, sondern übernimmt die Funktion der Selbstwahrnehmung und der Umweltwahrnehmung.

Ohne sich im eigentlichen Sinn auf die marxistische Philosophie und Erkenntnistheorie einzulassen, übernimmt Roscher von Marx die Aussage „*Künstler sind Produktivkräfte*“, „*ästhetische Handlungen sind gesellschaftliche Handlungen*“ ²². Da der Ableitungszusammenhang sowie die sich aus der marxistischen Theorie ergebenden praktischen Konsequenzen bei Roscher fehlen, können seine Anleihen bei Marx nur sehr oberflächlich und ohne weitere theoretische Folgen beschrieben werden.

Das Problem der Entfremdungs- und Manipulationsmechanismen im Bereich der Kultur führt Roscher zu der Frage nach der anthropologischen Bedeutung von ästhetischen Handlungen. In Anlehnung an Gehlen interpretiert Roscher ästhetische Prozesse als menschliche Akte von tiefgreifender Veränderung der Wahrnehmung und zwar durch die Verarbeitung

mimischer, gestischer, bildnerischer und musikalischer Symbole. Das in ästhetischen Prozessen zu erarbeitende progressive Bewußtsein mündet laut Gehlen in der ästhetischen Stabilisierung akuter Affektspannungen. Die Stabilisierung dieser Affektspannung bewirkt eine Abkehr von ästhetischem Sicherheitsstreben, von harmonistischem Kunstverständnis und ermöglicht die Überwindung von Angst und Anpassung durch einen Prozeß dauernd anfallender Entscheidungen für *„befreiende Bild-Klang und Wortsymbole“*. Letztere aber führen die Prozesse von Bewußtseins- und Wahrnehmungsveränderung herbei.

Von diesem anthropologischen Ansatz leitet Roscher folgende ästhetische Erziehungsfunktionen ab:

1. *„Die Sinne des ‚wirklichen, leiblichen‘ Menschen sind das Instrumentarium seiner ‚Leistungen und Tätigkeiten‘*
2. *„Das Leben als eigenständiges Tätigsein‘ basiert auf dem ‚gegenständlich entfalteten Reichtum der subjektiven menschlichen Sinnlichkeit‘ und übersteigt damit die spezifischen Interessen des Flötisten ...*
3. *Im Hören und Sehen, im Wollen und Lieben, in der gegenständlichen Aktion werden die Sinne erst ‚als menschliche Wesenskräfte‘ erzeugt, ausgebildet, bestätigt*
4. *Erziehung des Menschen heißt, ihn – ‚ganz gleich auch wer er sei‘ – in ‚gute Verfassung zu bringen‘: durch ‚Bildung der fünf Sinne‘ zur Menschlichkeit, durch Entwicklung des sinnlichen Bewußtseins und der sinnlichen Bedürfnisse vom rohen, befangenen, bornierten Sinn zum ‚menschlichen Sinn‘, durch Vermenschlichung der Natur“* ²³.

Roscher beschreibt diesen Bildungsprozeß in zweierlei Richtung: einerseits linear, von der Vergangenheit in die Zukunft reichend, andererseits als zyklisch, als sich ständig wiederholender Prozeß.

Erziehung im polyästhetischen Sinn versteht sich als gesamt-künstlerische und gesamtgesellschaftliche Erziehung, die sich gegen die elitär einseitig künstlerische Ausrichtung auf das Talent und damit gegen die Unterdrückung des einzelnen in der großen Masse wendet.

Ziel- und Wertvorstellungen sind in der Polyästhetischen Erziehung eng miteinander verknüpft.

Ziel ist die sinnlich-künstlerische Bildung des Menschen, abgelehnt wird die funktionale Ästhetik, wie z. B. die Warenästhetik, da letztere als Musikzwang und Kulturterror sich gegen die sinnliche Würde des Menschen richtet.

Um dem heute üblichen Wertneutralismus begründete Wertentscheidungen entgegensetzen zu können, werden ästhetische Prozesse immer unter künstlerischem Aspekt sowie ihrer immanenten gesamt-kulturellen Struk-

turen, Determinanten und Funktionen analysiert. Auf diese Weise glaubt Roscher, realitätsadäquate und realitätskorumpierende Kunsterzeugnisse unterscheiden zu können.

III. Inhalte Polyästhetischer Erziehung

Die Inhalte Polyästhetischer Erziehung sind experimentelles Musiktheater, Sprichwortmetamorphosen, Experimente mit Lautgedichten und Fabeln, Schall- und Lichtkinetik, Optische und Akustische Aktionen, pantomimische und instrumentale Kommunikationsspiele, Collagen, Montagen, Assemblagen mit Klangmaterialien u. a.

Roscher behandelt diese Inhalte unter fünf Aspekten:

1. *der multimediale Aspekt*

mehrkanalige Kommunikation, komplexe Sinnes- und Kunsterfahrungen sowie multimediale Gestaltungsverfahren.

Polyästhetische Aktionen sind: Musik-, Tanz- und Filmtheater, Licht- und Schallkinetik, Musik im Raum, auf Skulpturen, durch Zeichen, Musikalisierung und Theatralisierung von Texten.

2. *der interdisziplinäre Aspekt*

Polyästhetische Erziehung kann nur innerhalb mehrerer Studiendisziplinen zugleich durchgeführt werden. Die Analyse sinnlicher Erfahrung und Gestaltung setzt philosophische, anthropologische, ethnologische sowie pädagogische Überlegungen voraus, um Medien-, Waren- und Verhaltenskritik auf ästhetischem Gebiet leisten zu können.

Kopplung: Theater- und Filmwissenschaft, Musik-, Sprach-, Tanz-, Kunst- und Medienpädagogik.

3. *der traditionsintegrative Aspekt*

Polyästhetische Erziehung untersucht epochenübergreifende Zusammenhänge und stellt sie dar, denn sinnliche Erfahrung und auch künstlerische Gestaltungsprozesse sind geschichtlich vermittelt. Daraus folgt für Roscher eine Aufarbeitung, Verfremdung, Umformung und Neugestaltung überlieferter Stoffe.

4. *der interkulturelle Aspekt*

Polyästhetische Erziehung bezieht den Reichtum ästhetischer Erfahrung und Erfindung afrikanischer, indischer, ostasiatischer Kulturen mit in ihr Repertoire ein, da außereuropäische Musik zur Korrektur und zu Vergleich und Verbindung sinnlicher Erfahrung führen kann.

5. *der sozialkommunikative Aspekt*

Polyästhetische Erziehung geht aus von dem „Hunger“ des sinnlichen

Menschen nach Selbst- und Mitbestimmung, von seinem Artikulations- und Rezeptionsbedürfnis, von seinem Gestaltungs- und Erkenntnisinteresse. Klassenschränken in unserer Gesellschaft können immer wieder überwunden werden, wenn verschiedene Klassen und Gruppen der Gesellschaft ihre künstlerischen Bedürfnisse wechselseitig immer wieder in Frage stellen ²⁴.

Roscher vermittelt die Inhalte in sechs Lernbereichen: Produktion, Reproduktion, Demonstration, Reflexion, Konsumtion und Rezeption, denen er Übungsfelder und Lernziele zuordnet

Vergleich der Positionen „Musische Bildung“ und „Polyästhetische Erziehung“

Ein Vergleich der Musischen Bildung mit der Polyästhetischen Erziehung scheint auf den ersten Blick unergiebig. Bei Gegenüberstellung einiger Punkte ergeben sich jedoch interessante Aspekte.

Obwohl mehr als zwei Jahrzehnte zwischen beiden musikpädagogischen Konzepten liegen, gehen beide von derselben Kritik aus. Man wendet sich gegen die technisierte, rationalisierte, entmenslichte Welt, die die Emotionen des Menschen zugunsten einseitig kognitiver Ausbildung zurückdrängt. Die Musische Bildung spricht von Intellektualismus, von amüsischen Menschen, Roscher von der Überbetonung kognitiver Fähigkeiten, in Anlehnung an Gehlen von der *„Entmenslichung der Natur“*. Ziel beider Positionen ist die Sinnesschulung; im Musischen soll die Ganzheit des Menschen erfaßt werden, Roscher stellt den gesamtkünstlerischen, gesamtgesellschaftlichen Menschen in den Mittelpunkt. Die Musische Bildung bezieht sich in ihren historischen Quellen u. a. auf Schillers Ästhetik. Auch Roscher greift Schillers Gedanken, durch Kunstausbildung, d. h. durch ästhetische Erziehung zur wahren politischen Freiheit zu gelangen, wieder auf. Den politischen Akzent Schillers finden wir bei Haase, dieser jedoch will die politische Erziehung auf die musischen Quellkräfte zurückführen.

Demgegenüber untermauert Roscher den von Schiller angesprochenen politischen Akzent der Freiheit durch Einbeziehen von Marx- und Marcuseziten. Freiheit im Sinne ästhetischer Erziehung führt nicht zur Muße, zu passiver Haltung, sondern bedeutet *„Innervation von Prozessen einer qualitativen Bewußtseinsveränderung durch Erkenntnis sowie einer qualitativen Beeinflussung der Antriebslage durch Handlung“* ²⁵.

Roscher begegnet dem manipulierten Kulturverhalten durch Sensibilisierung der Sinne des Menschen und damit seiner Wahrnehmungsfähigkeit. Im Gegensatz zur Musischen Bildung, die sich bewußt in ein Reservat heiler Weltvorstellungen zurückziehen will, glaubt Roscher aktiv in den verdorbenen Kulturbetrieb eingreifen zu können. Seine pädagogischen Bemühungen zielen nicht auf das Ausschalten der intellektuellen, kognitiven Stelle, wie es die Musische Bildung propagierte, sondern auf eine Verbindung von affektiven und kognitiven Verhaltensweisen des Menschen. Ob die Inhalte, an denen Roscher die Wahrnehmungssensibilisierung erpro-

ben will, seinen Anforderungen standhalten, soll an anderer Stelle überprüft werden.

Eine Parallele, wenn auch unter anderen Begründungszusammenhängen, finden wir in den theoretischen Voraussetzungen. Die Musische Bildung ist von lebensphilosophischem Gedankengut durchdrungen, orientiert sich an einem anthropologisch ausgerichteten Weltbild. So wird etwa die zyklische Bewegung des Lebensganzen von Haase als eines der wichtigsten Elemente des Musischen dargestellt. Gerade diese ahistorische Betrachtungsweise des Lebens- und Weltzusammenhangs führte zum Rückzug des Musischen in eine eigene heile Welt und damit schließlich zum Scheitern der Konzeption.

Während Ende der sechziger Jahre der Wissenschaftsstreit um kritische Theorie und kritischen Rationalismus bzw. Positivismus Einzug in die Fachdisziplinen hält, wendet sich Roscher, obwohl kritische Analysen über das Scheitern der Musischen Bildung bereits vorliegen²⁶, bei der Fundierung seines Konzeptes vornehmlich anthropologischen Gedankengängen Gehlens zu. Das in seiner Struktur ebenfalls zyklische Konzept läßt sich, da ahistorisch, theoretisch allerdings kaum mit Marxschen Theoremen vereinbaren, auch Marcuses und Habermas' kritische Theorieäußerungen stehen einem ahistorischen Gedankenkonstrukt fern. Roscher nimmt in seiner Theoriebildung eine unzureichende und wissenschaftstheoretisch nicht haltbare Ableitung vor, er selbst beschreibt sein Verfahren als „*Montage von Textstellen*“. Diese Zitatensammlung, angereichert mit bildhafter Sprache, wie die Ausführungen über seine Erziehungsfunktionen gezeigt haben, erfüllt einen ähnlichen Zweck wie die bildreiche Sprache der Musischen Bildung; Assoziationen anstatt theoretischer Ableitungen und klarer Begriffsdefinitionen herzustellen.

Die für die Musische Bildung charakteristischen Elemente des Mythischen und Kultischen (vgl. das Streben nach dem Elementar-Kosmischen) tauchen in anderer Form auch in der Polyästhetischen Erziehung auf. Weniger die theoretischen Überlegungen als vielmehr die Inhalte bieten Anlaß zu diesem Vergleich. So äußert sich Roscher über den multimedialen Aspekt u. a.: „*Der mehrsinnigen Gesamtwahrnehmung von Umwelt über ein visuell-auditiv-haptisch-sensomotorisches Instrumentarium entspricht die atmosphärische Einschätzung und stilistische Umformung von Wirklichkeit in Ritual, Zeremoniell, Gebräuchen und Feiern, Gesamtkunstwerken und Multi-Media-Spielen*“²⁷.

Ritual, Zeremoniell, Feiern und Gebräuche waren genau die Bereiche, in die die Musische Bildung sich mit ihren Aktivitäten zurückzog. In diesen Orten der Harmonie sollte der Einzelne zu seinem eigentlichen Selbst, zur

Harmonie gelangen. Roscher hingegen fordert, auch in diesen Bereichen sinnliche Wahrnehmung im Sinne eines kritischen Kunstverhaltens zu schulen.

Weitere mythische Elemente im Sinne der „*Erdverbundenheit, Natürlichkeit*“ können wir in der Polyästhetischen Erziehung bei der Beschreibung und Handhabung der speziell für diesen Ansatz erstellten Lindnerschen Skulpturinstrumente assoziieren. Es besteht aus Saiten-, Stein-, Holz-, Metall- und Blasinstrumenten, die nicht den Normen der europäischen Tonsysteme und deren Temperierungsordnungen entsprechen, daher wesentlich mehr Freiheit für Gestaltung und Erfindung lassen. Der Einsatz dieser Instrumente gewinnt etwas Mythisches, wenn Roscher sie in folgenden Kontext stellt: *„Mit ihnen (Skulpturinstrumente) sind die Mythen und Sagen von Apoll und Marsyas und ihrem tödlichen Wettkampf zwischen Saitenspiel und Blasinstrument verknüpft, von Athene, die den Aulos, und Hermes, der die Lyra erfand; von den Opfertieren, die mit neuen Stimmen, aus den Fellen durch Trommeln hervorgelockt, ihre Auferstehung und Verwandlung bekunden, von den Gesteinen und Gewächsen, die durch Musik zum Leben erwachen“*²⁸.

Roscher sieht den Wert des Instrumentariums darin, daß es uns zu Klängen zurückführt, die wir auch der Natur ablauschen können. Dieses „Naturempfinden“ ist ein wesentliches Merkmal des Musischen, das sich auch in den von Götsch vorgeschlagenen materialechten und naturverbundenen Instrumenten niedergeschlagen hat.

Auf mythische Quellen beruft sich auch C. Thomas in seinen experimentellen Musiktheaterstücken, wenn er folgert: *„Denn die kräftigste Komödie gründet sich auf Archetypen, auf die Mythologie und wiederkehrende Grundsituationen, und sie ist unumgänglich tief in die gesellschaftliche Tradition eingebettet“*²⁹, oder bei den traditionellen Stoffen besonders die mythische Komponente hervorhebt: *„Eine solch brennende Aktualität der traditionellen Stoffe wird virulent durch die Freilegung ihres mythischen Kernes. Dieser mythische Kern garantiert die Möglichkeit gültiger Vergegenwärtigung“*³⁰.

Unter die von Thomas durchgeführten Kommunikationsspiele fallen auch Schattenspiele, die, so Thomas, durch uralte Muster magischer Zeremonien bekannt sind.

Im Zusammenhang mit diesen magischen und mythischen Komponenten sind auch die Äußerungen Ellen Kienhorst's zur expressiven Kommunikation zu verstehen: *„Expressives Gestalten und Wahrnehmen als Steigerung des ‚Produktiven‘, als Nähe zur Ekstase, als eine bestimmte Art von*

innerem Rausch, uraltes Glücksbegegnen' ist an produktive Aktivität gebunden"³¹.

Die hier angesprochene Nähe zur Ekstase läßt allerdings wohl kaum die für kritisches Durchdringen und Verstehen eines Sachverhaltes kognitive Dimension zu.

In Auseinandersetzung mit außereuropäischen Klangmustern sieht Roscher die Aufgabe ästhetischen Handelns in der Freisetzung von Zivilisationszwängen sowie einer weltweiten Öffnung zu mythischen und philosophischen Traditionskräften.

Die Auflistung dieser Beispiele mag als Illustration mythischen Gedankenguts in der Polyästhetischen Erziehung genügen und verdeutlichen, daß, wenn auch die mythischen Inhalte anderen Kontexten entnommen sind als die der Musischen Bildung, dahinter dennoch ähnliche Tendenzen bezüglich der Menschenbildung und -formung stehen.

Einen inhaltlichen Widerspruch zu den mythologischen Elementen bieten Roschers Sprechklangmontagen, Lautgedichte und improvisatorische Musiktheaterszenen. In diesem Bereich orientiert er sich an dadaistischen sowie avantgardistischen Stücken der Kunstszene mit ihren z. T. gesellschaftskritischen Inhalten. Mit dieser durch Collagen und Montageverfahren angestrebten Ebene der Bewußtseins- und Wahrnehmungsänderung setzt sich Roscher eindeutig von den Inhalten und Denkweisen der Musischen Bildung ab.

Resumé

Der kritische Vergleich beider Positionen erbringt für die Beurteilung der Polyästhetischen Erziehung folgendes Facit: in ihrer Konzeption tauchen verschiedene Gedanken und Inhalte der Musischen Bildung wieder auf. Dies geschieht, obwohl die Gefahren und Einseitigkeiten der musischen Erziehung hinlänglich diskutiert und kritisch aufgearbeitet worden sind. Wenn die Vertreter der Polyästhetischen Erziehung dennoch auf solche Inhalte rekurren, muß ihnen zum einen eine mangelnde Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit bereits historisch gewordenen Konzepten der Musikdidaktik vorgeworfen, zum anderen die Ursache in der eigentlich nicht vorhandenen Theorie gesucht werden.

Für die Wertentscheidung gegenüber dem Ansatz der Polyästhetischen Erziehung ergeben sich mithin folgende Überlegungen: Die Polyästhetische Erziehung wird ins musikpädagogische Abseits geraten, wenn sie a)

ihre widersprüchlichen Aussagen und Verfahren zur Theoriefindung und -begründung nicht verändert, b) an der z. T. mythologischen Inhaltsfindung und -begründung festhält, da sie mit diesen Annahmen ihrem eigenen Anspruch auf kritische Wahrnehmung und Bewußtseinsveränderung nicht gerecht werden kann.

SUMMARY

The author gives a comparison of two different approaches in music education and a discussion of their historical preconditions, their theoretical basis, aims, contents and methods. In spite of different terms and philosophical sources, it is found that they have much in common. Based on either philosophy or anthropology both are aiming at developing sensual perception.

Contrary to the passive aspects of the one (Musische Bildung), the other (Polyästhetische Erziehung) aims at a change of consciousness, but is rendered just as ineffective by its many mythical and cultic contents, which are, however, typical of both positions. Comparison shows, that for these reasons the ideas of "Polyästhetische Erziehung" will prove to be just as useless as its historic predecessors, unless its contradictory theoretical approaches will be modified.

Anmerkungen

1. Haase, O., Musisches Leben, Hannover/Darmstadt 1951, S. 28 ff.
2. Haase, O., a.a.O., S. 30.
3. Kossolapow, L., Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität, Frankfurt/M. 1975, S. 123.,
4. Seidenfaden, F., Die Musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen, Düsseldorf 1962, S. 30 ff.
5. Kossolapow, L., a.a.O., S. 260 ff.
6. Schiller, F., Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 1793/94, Schillers sämtliche Werke, Bd. III, Leipzig, o. J.
7. Vgl. Bollnow, O. F., Die Lebensphilosophie, Berlin 1958; Misch G., Lebensphilosophie und Phänomenologie, Leipzig 1931; Dilthey, W., Gesammelte Schriften, Leipzig/Berlin 1914-1936, Bd. V.
8. Dilthey, W., Gesammelte Schriften, Bd. V, a.a.O.

9. Vgl. Kossolapow, L., a.a.O., S. 278 ff.
10. Nietzsche Ausgabe, Bd. III, München 1956, S. 425.
11. Nietzsche Ausgabe, Bd. II, 1955, S. 996.
12. Vgl. Kossolapow, L., a.a.O., S. 289.
13. Klages, L., Vom kosmogonischen Eros, Jena 1926, S. 57 ff.
14. Haase, O., a.a.O., S. 35.
15. Warner, Th., Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst. Berlin und Darmstadt 1954.
16. Adorno, Th. W., Dissonanzen, Göttingen 1958. Adorno, Th. W., Zur Musikpädagogik. In: Quellentexte zur Musikpädagogik. Hrsg. v. H. Hopf, W. Heise, H. Segler, Regensburg 1973.
17. Götsch, G., Musische Bildung, Zeugnisse eines Weges, Wolfenbüttel Bd. I, II, III 1953-1956.
18. Die Instrumente sind in dieser Ausführlichkeit aufgezählt, da sie vielen Vertretern heutiger Musikpädagogen nicht mehr in Erinnerung zu sein scheinen, wie ein Vergleich mit Vorstellungen der Polyästhetischen Erziehung ergeben wird.
19. Hentig, H. von, Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter. In: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969.
20. An dieser Stelle kann nicht weiter auf die Strömungen der Ästhetischen Erziehung eingegangen werden. Ich verweise daher auf die vorhandene Literatur: Kerbs, D., Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. In: Musik und Bildung 11/1972; Lexikon der Musikpädagogik, hrsg. v. H. Hopf, Stichwort: Ästhetische Erziehung; Schwenke, O., Ästhetische Erziehung und Kommunikation, Frankfurt 1972; Wulf, Ch. (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung, München 1974, darin der Artikel: Ästhetische Erziehung; Bibliographie zur Ästhetischen Erziehung in: Musik und Bildung, Heft 11/1972 und 1/1973.
21. Marcuse, H., Kultur und Gesellschaft II, Frankfurt 1965, S. 155.
22. Roscher, W., Ästhetische Erziehung - Improvisation - Musiktheater, Hannover 1970.
23. Roscher W., Polyästhetische Erziehung, Köln 1976, S. 16.
24. Roscher, W., a.a.O., S. 23.
25. Roscher, W., Ästhetische Erziehung ..., a.a.O., S. 23.
26. Vgl. Warner, Adorno, Seidenfaden, Kossolapow.
27. Roscher, W., Polyästhetische Erziehung, a.a.O., S. 23.
28. Roscher, W., a.a.O., S. 94.
29. Roscher, W., Ästhetische Erziehung . a.a.O., S. 55.
30. Roscher, W., a.a.O., S. 57.
31. Roscher W., Polyästhetische Erziehung, a.a.O., S. 76.

Dr. Erika Funk-Hennigs

Neißestr. 2

4040 Neuss 21

Rosamund Shuter-Dyson

Psychometrische und experimentelle Studien zur musikalischen Begabung

1. Experimentelle Untersuchungen

In den letzten 70 Jahren ist sehr unterschiedliches Material auf seine Verwendbarkeit für die Erarbeitung von Musikalitätstests untersucht worden. Die Brauchbarkeit der Tests von Seashore, Wing, Bentley und Gordon für Musikpädagogik und Musikforschung konnte nachgewiesen werden. Eine nähere Untersuchung von Musikalitätstests findet sich bei Shuter-Dyson (im Druck).

Jeder Test ist ein Abbild der Vorstellungen von Musikalität, die sein Autor vertritt. Es gibt jedoch ganz beachtliche Korrelationen zwischen verschiedenen Tests, die von ganz unterschiedlichen Theorien ausgehen. Dazu einige Beispiele:

Tonhöhentests	Korrelationen
Seashore — Wing	0.49 bis 0.67
Wing — Bentley	0.26 bis 0.46
Tongedächtnistests	
Seashore — Wing	0.64 bis 0.75
Seashore — Drake	0.55 bis 0.61

Ältere Faktorenanalysen der Resultate von Musikalitätstests waren wegen methodischer Unterschiede schwer zu vergleichen. *Whellams* hat daher 1971 ungefähr 60 Untersuchungen noch einmal nach derselben Methode faktorenanalytisch überprüft (Principal Components, wenn nötig, ergänzt durch Maximal Likelihood, und Varimax Rotation).

Nachfolgend die wichtigsten Faktoren, die sich ergaben:

Tonhöhenvorstellung	Hohe Ladungen auf Ton- und Tonhöhengedächtnis
Kinästhetischer Faktor für die Entwicklung von Tonhöhenwahrnehmung	Hohe Ladungen auf Rhythmus- und Tongedächtnis

Wenn man bedenkt, welch breiten Raum Tonhöhen- und Tongedächtnis in den Testaufgaben einnehmen, überrascht es nicht, daß ein eigenständiger Tonhöhenfaktor erscheint. Der Kinästhetische Faktor scheint rhythmische und tonale Elemente in einem umfangreichen Faktor zusammenzufassen. Nach *Whellams* stellt dieser eine wichtige zentrale Fähigkeit dar, die die Entwicklung verschiedener musikalischer Verhaltensweisen beeinflusst, auch die der musikalischen Vorstellungskraft auf einer höheren Ebene, wie sie für schwierigere Aufgaben nötig ist, wie z. B. beim Notendiktat. Auf jeden Fall ist dies ein Hinweis auf die Bedeutung der muskulären Rückkoppelung, wie sie heute in den Vorstellungen von erlernten Fertigkeiten betont werden. *Mainwaring* (1933) stellte schon früh fest, wie schwer das Erlernen einer Melodie selbst erfahrenen Sängern fällt, wenn das Mitsingen beim Vorspielen der Melodie untersagt wird. *Ward und Burns* (1978) ließen 8 Sänger eine diatonische Leiter zweimal aufwärts und abwärts singen, einmal wurden ihnen dabei Geräusche über Kopfhörer vorgespielt. Ohne Geräusche sangen alle ohne Schwierigkeiten richtig. Mit Geräuschen wurde der Anfangston meist zu hoch gesungen und der erste Ton der absteigenden Leiter höher als der letzte der aufsteigenden angesetzt. Verzögerte auditive Rückkoppelung (auch: Lee Effekt, wobei der instrumental oder vokal hervorgebrachte Ton über Kopfhörer mit einer geringen Verzögerung gehört wird) ist bei Musik ebenso störend wie beim Sprechen. *Gates, Bradshaw und Nettleton* (1974) ließen ein Klavierstück von guten Pianisten so schnell wie möglich spielen, einmal mit gleichzeitiger und einmal mit verzögerter auditiver Rückkoppelung. Unter den Bedingungen der verzögerten Rückkoppelung wurden einzelne Töne zu oft oder zusätzlich angeschlagen.

Obwohl *Whellams'* Analysen spezielle Erlebnis- und Bewertungsfaktoren ergaben, findet man oft auch hohe Korrelationen zwischen diesen und Tonhöhen- und -gedächtnisaufgaben. Das überrascht auch nicht, da musikalisches Werten und Erleben musikalisches Verstehen voraussetzt, und das wiederum wird durch das bewußte Erkennen einfacher Hörelemente ermöglicht (*Gordon* 1977, S. 1). Einen anderen Ansatz hat *Swanick* (1973) bei seiner Untersuchung der ästhetischen Wirkung von Musik unternommen, obwohl auch er überzeugt ist, daß kognitive Fähigkeiten daran stark beteiligt sind, und daß von diesen die Intensität und die Qualität des musi-

kalischen Erlebens abhängen. Bei seinen Versuchen ließ er eine Grundeinheit von alternierenden Tonpaaren in einem Metrum mit abweichenden Variationen vergleichen. Die Vpn wurden gefragt: „*Was passiert in der Musik kurz vor dem Schluß?*“ und mußten dann auf einem Polaritätsprofil (aktiv-passiv, leicht-schwer, froh-traurig, etc.) ihren Eindruck skalieren.

Swanick fand dabei, daß auch geringe Veränderungen der Geschwindigkeit, der Tonhöhe und der Schlußakte für alle ungefähr 400 Vpn eine eindeutige, meist gemeinsame Bedeutung hatten. Obwohl diese sogar schon von Siebenjährigen erkannt wurde, erreichten Jugendliche die höchste Übereinstimmung.

Eine andere faktorenanalytische Untersuchung wurde von *Horn* (1973) im Zuge der Erforschung auditiver und visueller Fähigkeiten durchgeführt. Seine Vpn waren männliche erwachsene Strafgefangene, die weder nach Musikalität noch Intelligenz ausgewählt waren. Er benutzte den Seashore-Test, die Tests 1-3 von Wing und den Drake-Rhythmus-Test und außerdem solche Hörtests, die es in gleicher Form auch als visuelle Tests gibt, z. B. „Versteckte Melodien“, wobei eine kurze Tonfolge innerhalb einer längeren wiederentdeckt werden soll, entsprechend den „Gottschaldt-Figuren“. Er fand dabei 6 Grundfaktoren, die er dann weiter analysierte, und erhielt einen Allgemeinen Hörfaktor zweiter Ordnung. Die Wahrnehmungs- und Erinnerungstests luden auf diesem Faktor höher als die eher kognitiven. Bei musikalischen Laien war dieses Ergebnis wohl auch nicht anders zu erwarten.

2. Beziehungen zwischen Musikalität und anderen intellektuellen Fähigkeiten

Nach *Horn* besteht eine der Schwierigkeiten bei der Untersuchung der genannten Beziehungen darin, daß die vorliegenden Intelligenztests die auditive Komponente nicht berücksichtigen. Die vielen Untersuchungen, in denen Musikalitätstests mit Intelligenztests und den Messungen anderer intellektueller Fähigkeiten verglichen werden, brachten meist positive, aber niedrige Korrelationen um 0.30 (s. auch *Shuter-Dyson und Gabriel*, im Druck). *Sergeant* und andere glauben aber, daß bei solchen Vergleichen bisher zuviel Gewicht auf außergewöhnliche Fälle gelegt wurde, besonders auf Personen mit sehr hoher Intelligenz und nur geringer Musikalität. Wenn man z. B. Kinder nach Intelligenz, Sozialstatus und musikalischem Familienhintergrund gruppiert, ergibt sich eine lineare Beziehung zwischen Musikalität und diesen anderen Variablen (*Sergeant und Thatcher*,

1973; Phillips, 1976). Welcher Ansatz gewählt wird, hängt vermutlich davon ab, welchem Zweck der Test dienen soll. Der Musiklehrer wird besonders interessiert daran sein, solche Kinder mit verhältnismäßig niedrigem IQ aufzuspüren, deren musikalische Begabung Förderung durch Instrumentalunterricht nahelegt. *Gordon* (1975) erbrachte den Beweis dafür, daß unterprivilegierte Kinder mit vielleicht unterdurchschnittlichen Werten bei Intelligenztests nach ein bis zwei Jahren Instrumentalunterricht genauso gute oder bessere musikalische Leistungen zeigten als Kinder mit günstigerem familiären Hintergrund und auf dem *Gordon Musical Aptitude Profile* gleich gut abschnitten.

3. Musikalität und Persönlichkeitsfaktoren

Signifikante Korrelationen zwischen Persönlichkeitstests und Musikalitätstests finden sich in der Literatur nur sehr selten. Am beständigsten erwies sich eine positive, jedoch ziemlich niedrige Korrelation mit Faktor B (Intelligenz) und Faktor I (Sensibilität) in Cattells *Personality Inventories*. Sehr viel positivere und interessantere Ergebnisse ergab eine neuere Untersuchung von *Kemp* mit Cattells Test an 200-Berufsmusikern, 688 Musikstudenten von Hochschulen wie der Royal Academy und dem Royal College of Music, sowie ungefähr 500 13- bis 17jährigen, die zusätzlichen Instrumentalunterricht außerhalb der Schule erhielten. Dank der großen Stichprobe konnte *Kemp* Vergleiche zwischen männlichen und weiblichen Musikern sowie zwischen Musikern verschiedener Instrumentengruppen anstellen und sie an verschiedenen Punkten ihrer beruflichen Laufbahn befragen. Er fand, daß weibliche Musiker auf den Faktoren A und O2 mehr zu den „männlichen“ Polen neigten, d. h., sie waren eher verschlossen und zurückhaltend (A) und unabhängig (Q2). Umgekehrt zeigten die männlichen Musiker einen „weiblichen“ Zug, nämlich ausgeprägte Sensibilität (I). Verglichen mit dem Bevölkerungsdurchschnitt zeigten sich bei Berufsmusikern sehr viel weniger geschlechtsspezifische Persönlichkeitsunterschiede, die bei zunehmender Beschäftigung mit Musik noch geringer wurden. Zumindest für die Persönlichkeitsentwicklung nach der Schulzeit scheinen für Musiker Intelligenz, Sensibilität und Unabhängigkeit von besonderer Bedeutung zu sein. Bei den Sekundarstufenschülern erschien Cattells Faktor J (Argwohn) als besonders wichtig, vielleicht ein Niederschlag des konsequenten Rückzugs in die private Sphäre, der für den jungen Musiker zum Üben notwendig ist. Die Vergleiche zwischen Musikern verschiedener Instrumentengruppen zeigten z. B. mangelnde Ich-Stärke

(C-) bei Geigern in Schulorchestern. Für Blechbläser ergaben sich im Vergleich zu anderen Musikern niedrigere Werte für Intelligenz und Sensibilität.

4. Musikpraktische Tests

Wahrnehmungsvorgänge und die kognitiven Aspekte der Musikalität haben bei der Erfassung und Messung bisher den Vorrang vor musikpraktischen Fähigkeiten gehabt, z. T. natürlich, weil solche Tests nur mit Einzelpersonen durchgeführt werden können. *Seashore* (1938) entwickelte eine Technik, um Klavierspiel photographisch aufzuzeichnen, aber die Auswertung erwies sich als zeitraubend und umständlich. In jüngster Zeit hat *Sloboda* (1979) eine Methode vorgestellt, bei der an jeder Klaviertaste eine Fotozelle angebracht wird, die eine exakte Messung der Anschlagsdauer und -stärke ermöglicht. Diese Meßwerte können dann einem Rechner eingegeben werden. Im ersten Teil des Versuchs sollten unterschiedlich gute Pianisten rhythmisch mehrdeutige Phrasen so vom Blatt spielen, daß die eine oder die andere rhythmische Variante, deutlich wurde, z. B.:



Auf diese Weise ist es möglich, festzustellen, wie gut es dem Musiker gelingt, musikalische Strukturen im Sinne des Komponisten für den Zuhörer deutlich zu machen. Im zweiten Teil des Versuchs ließ Sloboda die Zuhörer anhand der Notation der zwei möglichen Rhythmen beurteilen, welche der beiden Möglichkeiten der Spieler darzustellen versuchte. Diese Beurteilungen waren unterschiedlich gut. Vielleicht könnte man daher mit dieser Methode die Fähigkeiten von Preisrichtern bei Wettbewerben feststellen und gegebenenfalls trainieren.

5. Experimentalpsychologische Untersuchungen zur musikalischen Wahrnehmung und zum musikalischen Gedächtnis.

In den letzten 10 Jahren hat Deutsch (1977) eine umfangreiche Versuchsserie über das Tonhöhengedächtnis durchgeführt. Sie wählte zunächst Vpn aus, denen es möglich war, zwei Töne, die entweder gleich waren oder

sich um einen Halbton unterschieden, mit 100%iger Richtigkeit zu vergleichen, wenn sie mit einem Zeitabstand von 6 Sekunden vorgespielt wurden. Die zwei Töne wurden dann noch einmal vorgespielt, diesmal aber mit 8 weiteren Tönen dazwischen. Daraufhin stieg die Fehlerquote auf über 40 % (50 % wären die Zufallsquote gewesen). Um festzustellen, ob es ein spezielles Tonhöhengedächtnis gibt, wurde der zweite der beiden zu vergleichenden Töne nach 5 Sekunden gespielt und dazwischen entweder 6 Töne oder 6 Zahlen eingeschoben. Unter Bedingung 1 und 2 wurden die Vpn aufgefordert, die eingeschobenen Töne oder Zahlen nicht zu beachten, unter Bedingung 3 sollten sie sich außer dem Tonhöhenvergleich auch noch die Zahlen merken. Unter Bedingung 1 lag die Fehlerquote bei 32 %, während die Zahlen, sogar wenn sie behalten werden mußten, von der Tonhöhenaufgabe kaum ablenkten. In einem Kontrollversuch sollten nur die Zahlen behalten werden, ohne daß die Tonhöhen verglichen wurden, und dabei ergab sich fast die gleiche Fehlerquote wie unter Bedingung 3. Daraus schließt Deutsch, daß es ein spezielles System zur Speicherung von Tonhöhenindrücken gibt. Seine Speicherkapazität mag begrenzt sein, weshalb es bei Überlastung durch zu viele Töne nachläßt. In weiteren Versuchen hat Deutsch jedoch Beweise dafür gefunden; daß dieses System eine beachtliche innere strukturelle Differenziertheit aufweist. *Davies* (1978) hat in seinen Arbeiten besonderen Wert auf die Erforschung der inneren Repräsentation von Musik im Langzeitgedächtnis gelegt. Zusammen mit *Jennings* (77) verglich er die Leistungen beim Wiedererkennen von Melodien mit 8 Berufsmusikern und 8 musikalischen Laien, die in Musikalitätstests mittlere Werte erreicht hatten. Sie sollten 1. den Melodienverlauf von 5 Melodien als Kurve aufzeichnen und 2. mit Hilfe von Zahlen im Liedtext die Intervallgröße der entsprechenden Stelle der Melodie angeben. Außerdem wurden unbekannte Tonfolgen „diktiert“, wobei der Melodieverlauf ebenfalls als Kurve aufgezeichnet und die Intervallgröße geschätzt werden sollte. Die Musiker zeigten signifikant bessere Leistungen als die Laien. Bei den „diktierten“ Tonfolgen schnitten sie sogar noch besser ab als bei den bekannten. Es fand sich jedoch keine Bestätigung der Hypothese, daß die Musiker bei den Melodiekurven und den Intervallschätzungen gleich gute Leistungen zeigen würden. Man kann also wohl Melodien gut erinnern, ohne notwendigerweise deren Intervalle genau im Gedächtnis zu behalten. Zusammen° mit *Yelland* (1977) überprüfte *Davies* weiter die Hypothese, daß die Vpn die gehörten Töne mit einer inneren Vorstellung von der Melodie verglichen. Die Vpn hörten eine Tonfolge und mußten dann den Melodieverlauf als Kurve aufzeichnen. Danach wurden sie in drei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe machte sofort weiter und

zeichnete die Kurven von weiteren Melodien auf, die ihnen vorgespielt wurden, die 2. Gruppe übte still, indem sie von bekannten Melodien, die sie aus einer Liste auswählen konnten, ohne sie jedoch zu hören, Melodiekurven aufzeichnete. Beiden Gruppen wurde mitgeteilt, wie gut sie abgeschnitten hatten. Die dritte Gruppe füllte einen Fragebogen zu ihren musikalischen Interessen aus. Als dann die erste Aufgabe von allen drei Gruppen wiederholt wurde, hatte nur die 2. Gruppe, die still geübt hatte, ihre Leistungen verbessert.

6. Experimente zur Lateralisation des Gehirns

Diese Forschungsarbeiten gehen davon aus, daß die Nervenverbindungen zwischen dem Ohr und der gleichseitigen Hirnhälfte nicht so effektiv arbeiten wie die zwischen dem Ohr und der gegenseitigen Hirnhälfte, also zwischen rechtem Ohr und linker Hirnhälfte bzw. umgekehrt. Dabei darf natürlich nicht außer Acht gelassen werden, daß es zwischen den beiden Hirnhälften zahlreiche Nervenverbindungen gibt. Die experimentell festgestellte Tatsache, daß bei Rechtshändern die linke Hirnhälfte hauptsächlich sprachliche Informationen verarbeitet, aber nicht unbedingt auch musikalische, hat den Anstoß zu zahlreichen Untersuchungen gegeben. Nur einige der wichtigsten sollen hier erwähnt werden. *Kimura* (1964) ließ Vpn durch Kopfhörer gleichzeitig auf jedem Ohr etwas Verschiedenes hören (dichotisches Hören). Sie stellte 4 Melodien zusammen, jede war 4 Sekunden lang. Zwei der Melodien wurden anfangs dichotisch vorgespielt, danach alle 4 hintereinander. Die Vpn, musikalische Laien, sollten dann angeben, welche zwei Melodien sie am Anfang gleichzeitig gehört hatten. Dabei waren die Ergebnisse für das linke Ohr (die rechte Hirnhälfte) besser als für das rechte (75 % richtige Antworten im Vergleich zu 63 %). Wenn der Versuch mit Zahlen anstelle von Melodien durchgeführt wurde, waren die Ergebnisse für das rechte Ohr besser. Spätere Untersuchungen haben jedoch gezeigt, daß die Dinge doch nicht so einfach liegen. So hat *Gordon* (1970) feststellen können, daß es bei musikausübenden Studenten keinen Unterschied zwischen linkem und rechtem Ohr gab, wenn Melodien gehört wurden, bei Akkorden jedoch war die Leistung auf dem linken Ohr besser. *Beyer und Chiarello* (1974) stellten die These auf, daß Melodien von musikalischen Laien ganzheitlich, als „Gestalt“ wahrgenommen werden, während musikalische Experten die Musik analytisch verarbeiten. In ihrer Gruppe von „Experten“ hatten alle seit mindestens vier Jahren Musikunterricht und alle spielten zur Zeit ein Instrument oder sangen. Die musikali-

schen Laien hatten weniger als drei Jahre Musikunterricht gehabt, der zur Zeit des Versuchs mindestens fünf Jahre zurücklag. Die Vpn hörten erst eine Folge von 12-18 Tönen und nach einer Pause von 2 Sekunden einen 2 Töne umfassenden Abschnitt daraus. Sie sollten dann angeben, ob 1. der Ausschnitt aus der zuerst gespielten Tonfolge stammte (eine analytische Aufgabe), und 2. ob die Tonfolge in einer früheren Sitzung schon einmal gespielt worden war (eine holistische Aufgabe). Wenn man die falschen Antworten abzieht, ergeben sich folgende Werte:

	Relativierte Prozente			
	Laien		Experten	
	L. Ohr	R. Ohr	L. Ohr	R. Ohr
Wiedererkennen des Ausschnitts	-7	-22	27	31
Wiedererkennen der Tonfolge	54	36	44	57

Die Laien versagten also bei den analytischen Aufgabe in jedem Fall, ganz gleich, auf welchem Ohr sie hörten. Bei der holistischen Aufgabe waren sie auf dem linken Ohr besser. Andererseits zeigten die Experten auf dem rechten Ohr bessere Leistungen sowohl bei der analytischen Aufgabe als auch beim Wiedererkennen der Tonfolge. Die besseren Leistungen der Experten erklären Beyer und Chiarello mit der Überlegenheit des rechten Ohrs, da es für das linke Ohr keine großen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gab. Diese Unterschiede sind nicht unbedingt darauf zurückzuführen, daß bei musikausübenden Studenten vielleicht die Begabung eine Rolle spielt. *Gaede et al.* (1978) prüften ihre Vpn mit dem Drake Musical Memory Test und berücksichtigten auch deren musikalische Erfahrung. in einem binauralen Hörversuch mit Akkorden und Tonfolgen (aus den Wing Tests 1 und 3) ergaben sich nur geringe Unterschiede zwischen rechtem und linkem Ohr für Vpn mit hoher musikalischer Begabung. Bei Vpn mit geringer Begabung zeigte die rechte Hirnhälfte bei Akkorden eine bessere Leistung, die linke bei Melodien. Musikalische Erfahrung an sich hatte keine Auswirkung auf die Ergebnisse. Im Augenblick scheint alles darauf hinzudeuten, daß die linke Hirnhälfte stärker auf analytische, zeitabhängige Verarbeitung von Informationen spezialisiert ist und die rechte stärker auf die holistische. Musikalisch geübte Hörer (auch sehr begabte) können Musik auf beide Weisen verarbeiten, während ungeübte die melodische Kontur ganzheitlich wahrnehmen. Gaede et al. sind der Meinung, daß geringe musikalische Begabung vielleicht ihre Ursache in einem unflexiblen Wahrnehmungsmuster hat. Da beim Hören und Spielen von Musik Informationen sowohl analytisch als auch ganzheitlich wahrge-

nommen werden müssen, kann musikalische Begabung vielleicht in der Fähigkeit liegen, diese verschiedenen Strategien flexibel anzuwenden.
(Übersetzung: Hannelore Behne)

Auswahlbibliographie

- A. Bentley, Musical Ability in Children and its Measurement. London 1966.
- T. G. Beyer & R. J. Chiarello, Cerebral dominance in musicians and non-musicians. In: Science 185/1974, 537-539.
- J. A. R. Blacking, Towards a theory of musical competence. In: E. De Jager (Ed.), Man: Anthropological Essays in honour of O. F. Raum. Cape Town 1971.
- J. C. Carlsen, Cross cultural influences on expectancy in music. ISME Yearbook III/1976, 61-65. Mainz, Schott.
- R. Colwell, The Evaluation of Music Teaching and Learning. Englewood Cliffs 1970.
- J. B. Davies, The Psychology of Music. London 1978.
- J. B. Davies & J. Jennings, The reproduction of familiar melodies and the perception of tonal sequences. In: Journal of the Acoustic Society of America, 61/1977, 534-541.
- J. B. Davies & A. Yelland, Effects of training on the production of melodic contour in memory for tonal sequences. In: Psychology of Music 5 (2)/1977, 3-9.
- D. Deutsch, The organization of short term memory for a single acoustic attribute. In: D. Deutsch & J. A. Deutsch (Eds.), Short term Memory. New York 1975.
- D. Deutsch, Memory and attention in music. In: M. Critchley & R. A. Henson (Eds.), Music and the brain. London 1977.
- D. Deutsch (Ed.), The Psychology of Music. New York (im Druck)
- W. J. Dowling, Scale and contour: Two components of a theory of memory for melodies. In: Psychological Review 85/1978, 341-354.
- W. J. Dowling & S. Fujitani, Contour, interval and pitch recognition in memory for melodies. In: Journal of the Acoustic Society of America 49/1971, 524-531.
- B. Eisenberg, Auditory competence in Early Life. Baltimore 1976.
- E. Gaede, O. A. Parsons & J. H. Bertera, Hemispheric differences in music perception: aptitude vs. experience. In: Neuropsychologia 16/1978, 369-373.
- A. Gates & J. L. Bradshaw, Effects of auditory feedback on a musical performance task. In: Perception and Psychophysics 16/1974, 105-109.
- A. Gates & J. L. Bradshaw, Music perception and cerebral asymmetries. In: Cortex 13/1977, 390-401.
- E. Gordon, The psychology of Music Teaching. Englewood Cliffs 1971.
- E. Gordon, Fourth-year and fifth-year final results of a longitudinal study of the musical achievement of culturally-disadvantaged students. In: Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music 10/1975, 24-52.
- E. Gordon, Tonal and Rhythm Patterns. Albany 1976.
- E. Gordon, Learning Sequence and Patterns in Music. Chicago 1977.

- H. W. Gordon, Hemispheric asymmetries in the perception of musical chords. In: *Cortex* 6/1970, 387-398.
- J. Hill, A study of the musical achievement of cultural deprived children and culturally advantaged children at the elementary school level. In: *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music* 6/1970, 95-123.
- J. L. Horn, Theory of functions represented among auditory and visual test performances. In: J. R. Royce (Ed.), *Multivariate analysis and psychological theory*. London 1973.
- A. Kemp, The personality structure of composers and performing musicians. Diss. Univ. Sussex 1979.
- D. Kimura, Left-right differences in the perception of melodies. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 16/1964, 353-358.
- P. A. Long, Relationships between pitch memory in short melodies and selected factors. In: *Journal of Research in Music Education* 25/1978, 272-282.
- J. McLeish, *Musical Cognition*. London 1968.
- J. Mainwaring, Kinaesthetic factors in the recall of musical experience. In: *British Journal of Psychology* 23/1933, 284-307.
- P. J. Martin, Appreciation of music in relation to personality factors. Diss. Univ. Glasgow 1976.
- P. J. Martin, Distinguishing school orchestra members. In: *Bulletin Council for Research in Music Education* 59/1979, 62-67.
- Phillips, An investigation of the relationship between musicality and intelligence. In: *Psychology of Music* 4/1976, 16-31.
- R. E. Radocy & J. D. Boyle, *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Springfield/III. 1979.
- L. Rainbow, A pilot study to investigate the constructs of musical aptitude. In: *Journal of Research in Music Education* 13/1965, 3-14.
- C. E. Seashore, *Psychology of Music*. New York 1938.
- D. C. Sergeant, Measurement of pitch discrimination. In: *Journal of Research in Music Education* 21/1973, 3-19.
- D. C. Sergeant & G. Thatcher, Intelligence, social status and musical abilities. In: *Psychology of Music* 2(2)/1974, 32-57.
- R. Shuter-Dyson, *Zur Psychologie musikalischen Lernens — Internationale Forschungsbeiträge*. Mainz, Schott. (im Druck).
- R. Shuter-Dyson & C. Gabriel, *The Psychology of Musical Ability*. London, Methuens. (im Druck)
- J. Sloboda, The psychology of music reading. In: *Psychology of Music* 6(2)/1978, 3-20.
- Sloboda, Is "musicality" in instrumental performance measureable? Paper to Welsh Branch of British Psychological Society, July 1979.
- Swanick, Musical cognition and aesthetic response. In: *Psychology of Music* 1(2)/1973, 7-13.
- R. Thackray, *Rhythmic abilities in children*. London 1972.
- M. M. Vaughan, Musical creativity: Its cultivation and measurement. In: *Bulletin Council for Research in Music Education* 50, 72-77.
- P. E. Vernon, What is potential ability? In: *Bulletin of the British Psychological Society* 21/1968, 211-219.

- F. S. Whellams, The aural musical abilities of junior school children: A factorial investigation. Diss. Univ. London 1971.
- H. D. Wing, Tests of musical ability and appreciation. 2nd ed. British Journal of Psychology, Monograph Supplement No. 27. 1968.
- W. T. Young, A longitudinal comparison of fourmusic achievement and music aptitude tests. In: Journal of Research in Music Education 24/1976, 97-109.

Dr. Rosamund Shuter-Dyson 19,
Hansler Grove
East Molesey
Surrey, KT8 9 JN,
Great Britain

HANS GÜNTHER BASTIAN

Die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils

Interpretation von Teilergebnissen einer musikpsychologischen Untersuchung bei 11jährigen

1. Der Forschungsansatz

Die vorliegende Studie behandelt unter empirischem Zugriff ein rezeptionspsychologisches und musikpädagogisches Problem. Ihr Thema ist die Analyse des Zusammenhanges zwischen spezifischen Urteilsmustern und sozialen Kontextdeterminanten. Im Zentrum der Untersuchung steht nicht mehr jene in der gängigen empirischen Forschungspraxis übliche anonyme Masse an Versuchspersonen, sondern das in seiner historischen und sozialen Bedingtheit geprägte Individuum. Das Verhalten, das Urteilen, das Erleben von Individuen jedoch ist ein genuin sozialpsychologischer Gegenstand, sofern es sich in einem als Wechselwirkung zu bezeichnenden Determinationsprozeß „Gesellschaft-Gruppe-Individuum“ empirisch, d. h. mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden erforschen läßt. Von einer Sozialpsychologie des Musikhörens, des Muskmachens und von einer Sozialpsychologie des Musklernens zur Effektivierung musikunterrichtlicher Lernprozesse sollte in Zukunft verstärkt die Rede sein. Die mit dem Paket sozialpsychologischer Fragestellungen beauftragte Musikpsychologie wird zwischenmenschliche Unterschiede im Hörverhalten und Urteilen nicht mehr „*nur konstatieren und beschreiben, sie wird sie auch zu erklären versuchen*“ (JOST, 1974). Die Frage nach den Ursachen für Wahrnehmungs- und damit Kompetenzunterschiede geht in der sowjetischen Psychologie auf S. L. RUBINSTEIN (1973, 323) zurück: „*Die menschliche Wahrnehmung ist eine durch die gesamte historische Entwicklung der Menschheit bedingte gesellschaftliche Erkenntnisform. Wir nehmen die Welt durch das Prisma des gesellschaftlichen Bewußtseins wahr.*“ In der BRD macht der Berliner Psychologe K. HOLZKAMP (1973) mit seiner Schrift „*Sinnliche Erkenntnis — Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*“ auf die gesellschaftlich standortgebundene Perspektive der Wahrnehmung des Menschen aufmerk-

sam: „Das Problem zwischenmenschlicher Unterschiede der Wahrnehmungsweise läßt sich mithin als die Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen den vom jeweiligen gesellschaftlichen Standort abhängigen Besonderheiten gegenständlicher Bedeutungsdimensionen und der durch Bedeutungsaneignung bedingten besonderen Ausprägungsform der individuellen Wahrnehmungskompetenz präzisieren“ (S. 270). Die Erforschung der Ursachen interindividuell unterschiedlicher Wahrnehmungskompetenzen macht eine Ausweitung des Variablennetzes auf Sozialdaten und Biographie der Versuchspersonen notwendig, auf die vorschulischen, schulischen und außerschulischen Sozialisationsfilter. Die Rezeptionssphäre des Subjekts Hörer tritt in den Brennpunkt musikpädagogischen Erkenntnisinteresses, insofern als die Effizienz musikdidaktischer Strategien zur Modifikation von Einstellungen und Urteilen Jugendlicher gegenüber Musik in einem proportionalen Verhältnis zur Kenntnis einstellungsbedingender Ursachenzusammenhänge steht.

So selbstverständlich auch jene anlässlich der 10. Bundesschulmusikwoche proklamierten Thesen zum Thema „Musik und Individuum“ auch klingen, so weit entfernt sind wir in der empirischen Forschung noch immer von einer befriedigenden Erklärung bestimmter Urteilsweisen in Abhängigkeit von sozialen Bedingungen. Die sicher vieldimensionale Verflechtung von Urteilen mit sozialpsychologischen Faktoren ist mit Ausnahme von Ansätzen, wie sie JOST (1976) und SCHAFFRATH (1978) realisiert haben, eine black box geblieben. Neben der Entwicklung des Interesses am hörenden Individuum tritt die Kritik am Methodenritualismus, an der Spezialisierung auf bestimmte Verfahren, sowie der eindringliche Appell zur Besinnung auf die praktische Relevanz empirischer Forschung immer stärker ins Bewußtsein. JOST's Kritik am „Fetischcharakter des Mittelwertes“ (1974) und an der beharrlichen Produktion eines „fiktiven Durchschnittshörers“ (1976), die von ADORNO (1963, 9-45) beklagte „Liquidierung des Individuums“ schürten zu Recht die Sensibilität kritischer Zeitgenossen gegenüber Ergebnissen empirischer Forschung.

2. Die Fragestellung

Die der Untersuchung zugrundeliegende Forschungsfrage ist mehrgliedrig: Wie beurteilt eine relativ homogene Gruppe 11jähriger Musikbeispiele der artifiziellen Gegenwartsmusik? Wie steht es um die Abhängigkeit des ästhetischen Urteils von der strukturellen Beschaffenheit der Mu-

sik selbst? Wie beeinflussen — und damit ist die Leitfrage dieser Arbeit angesprochen — personenbezogene Variablen das Urteil?

Diesen Fragen liegt die Annahme zugrunde, daß einerseits das so vielfältig in den gesellschaftlichen Prozeß eingespannte Phänomen Musik ein komplexes Muster von Rezeptionsweisen provoziert und daß andererseits die unterschiedliche musikalische Sozialisation heterogene Urteilmuster bedingt.

Die Grundhypothese lautet:

Die Komplexität des Urteils 11jähriger über Neue Musik zeigt sich in interindividueller und intraindividueller Urteilsdifferenziertheit. Die Ursachen dieser Differenzen sind zu einem wichtigen Anteil im sozialen Kontext der Urteiler verankert.

3. Die Stichproben

3.1 Die Musikbeispiele

Die Problematik des Repräsentativen angesichts eines so extrem heterogenen Spektrums Neuer Musik ist evident. Die Selektion von Ausschnitten aus Penderecki's „*Anaklasis*“, Engelmann's „*mini-music*“ und Berio's „*Sequenza III*“ sollte eine optimale Variationsbreite hinsichtlich der strukturellen Beschaffenheit, der Instrumentation und der emotionalen Charakteristika garantieren.

3.2 Die Versuchspersonen

Eine kritische Sichtung der bisherigen Auswahl von Versuchspersonen muß aus musikpädagogischer Sicht ein klares Defizit aufdecken: Jüngere Schüler, vor allem solche aus weniger attraktiven Schulzweigen (sprich: Hauptschule) sind die „Stiefkinder“ empirischer Forschung, obwohl gerade sie später das Gros der erwachsenen Musikhörer stellen, deren unkritischer Musikkonsum und damit Ausgeliefertsein an die manipulativen Interessen der Kulturindustrie in der Musikpädagogik emphatisch beklagt wird. Mit sinkendem Bildungslevel fällt auch das Interesse an Versuchspersonen.

Ausgewählt wurden 11jährige Schüler aus den 5. Klassen einer Hauptschule und Realschule, sowie eine Gymnasialklasse einer schulformbezo-

genen Gesamtschule. Da es sich hier um eine Paneluntersuchung handelt, mußte aus arbeitsökonomischen Gründen die Anzahl der Versuchspersonen begrenzt sein. Die Musikpädagogik bedarf für ihr musikunterrichtliches Arbeitsfeld ohnehin nicht der deskriptiven Information massenhaften Musikverhaltens, sondern gezielter Hinweise auf Einstellungen und Urteile bestimmter Adressatengruppen, deren Musiklernen in ihre Verantwortung gestellt ist. Zu musikdidaktischen Gemeinplätzen gehört längst, daß sogenannte „Annäherungstendenzen“ zwischen Jugend und Musik aus der Konkretheit und damit zugleich Differenziertheit und Heterogenität jeweiliger Lernsituationen ermittelt werden müssen.

4. Die Methode

Die im Rahmen der Datenerhebung eingesetzten Verfahren waren das Semantische Differential und eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen.

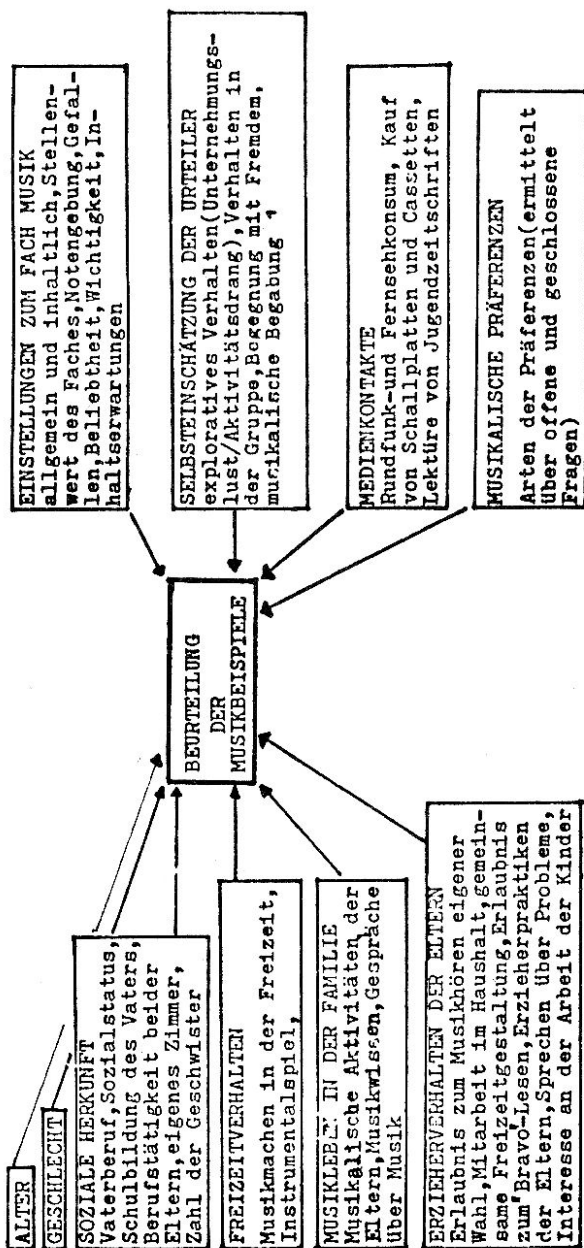
4.1 Das Semantische Differential

Bei der Konstruktion der Merkmalsliste (sie enthält 21 bipolare Adjektive zur Beurteilung der Musik) wurden deskriptive und wertende Begriffspaare verwendet, die dem Sprachverhalten 11jähriger adäquat sind. Mit metaphorischen, d. h. lediglich assoziationsstiftenden Attributen wurde nicht operiert, da sie im allgemeinen sehr elementare emotionale Komponenten von Musik erfassen und damit *„weitgehend unabhängig von der Einstellung eines Beurteilers gegenüber bestimmten Musikgattungen, von seinen musikalischen Vorurteilen, Neigungen, Kenntnissen“* sind (JOST, 1976, 15).

4.2 Der Fragebogen

Zur Erklärung der Abhängigkeit des musikalischen Urteils von psychosozialen Faktoren dienten, über die in der empirischen Forschung üblichen Standardvariablen wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft hinausgehend, das Freizeitverhalten der Jugendlichen, ihr Musikleben in der Familie, das Erziehverhalten der Eltern, Einstellungen zum Fach Musik, ihre Medien-

Abb.: Schematische Darstellung der zu untersuchenden Relationen (VARIABLEN und Indikatoren)



kontakte, ihre musikalischen Präferenzen und bestimmte Merkmale der Selbsteinschätzung als Bezugssystem.

Der Primärkommunikation der Jugendlichen in der Familie kam besondere Aufmerksamkeit zu, da diese in sozialwissenschaftlichen Studien übereinstimmend als bedeutsam für die emotionale und kognitive Entwicklung eingeschätzt wird (HARTFIEL/HOLM 1973; GOTTSCHALCH u. a., 1971). Die musikalischen Erfahrungen der Kinder in den Familien, der elterliche Bezug zur Musik, die von den Kindern einzuschätzenden Erzieherpraktiken, all diese Variablen charakterisieren eine soziale Atmosphäre, die das Urteilen als Ergebnis ihrer Wirkung möglicherweise umfassender beschreiben als die bereits genannten Standardvariablen. Die Interpretation von Urteilsstrukturen ist möglicherweise sinnvoller über Variablen wie *„Eltern sprechen mit Kindern über Musik“* oder *„Eltern musizieren selbst“* zu leisten als über eindimensionale Schichthierarchien im Sinne von Akademikerkind versus Arbeiterkind.

4.3 Die Profilclusteranalyse

Zentrales statistisches Analyseverfahren dieser Untersuchung ist die in jüngsten Studien sich in den Vordergrund der Klassifikationsanalysen schiebende Methode der Clusteranalyse. Die Anwendung dieses Verfahrens ist aus wissenschaftstheoretischer Sicht besonders dann sinnvoll, wenn in einem zur Untersuchung anstehenden Forschungsbereich noch keine gesicherten Hypothesen vorliegen und wenn man davon ausgehen muß, daß Urteilsstrukturen inhomogen sind. Ziel der Clusteranalyse ist (SCHLOSSER, 1976), Merkmale nach Ähnlichkeiten zusammenzufassen wobei die Ähnlichkeit als der durchschnittliche Abstand, den zwei Profile voneinander haben können, definiert wird. Auf der Basis dieser Ähnlichkeitsinformation sortiert die Analyse ähnliche Profile in ein gemeinsames Cluster, unähnliche in verschiedene Cluster. Eine Bündelung von Versuchspersonen-Urteilen zu einem Kennwort ist nicht mehr der erste Schritt der Datenanalyse, sie wird erst dann vorgenommen, wenn sich aus der Analyse individueller Urteile homogene Gruppierungen ergeben. Dieses Verfahren impliziert statistisch Immunität gegenüber starken Urteilsstreuungen, individualtypisches Urteilsverhalten wird identifiziert und nicht als unangenehm und in Kauf zu nehmende Fehlervarianz vernachlässigt. Die einzelnen Clusters werden dann in ihrer personellen Zusammensetzung mittels des zur Verfügung stehenden Bezugssystems an Sozialdaten beschrieben. Zusammenhänge zwischen der Art, ein Musikbei-

spiel zu werten und den Persönlichkeitsmerkmalen der Urteiler sind ermittelbar.

5. Ergebnisse und Diskussion

5. 1 Die clusteranalytische Auswertung der Urteile

Die Clusteranalysen der Beurteilungen der drei Beispiele erlauben prinzipiell, d. h. beispielunabhängig, die Identifikation von drei Urteilstypen: Positiv-, Negativ- und Ambivalenturteile. Die Clusters I erfassen die Musik mit ausnahmslos positiven Merkmalen der Wertungsdimension. Konträr dazu die Clusters II, die ebenso ausschließlich mit negativen Attributen werten. Zwischen diesen Urteilsmodi ist das als ambivalent bezeichnete Urteil der Clusters III einzuordnen, die einerseits eine teilweise negative ästhetische Wertung, andererseits aber Bekundung von Interesse (Pro-unterrichtliche Einstellung) und ein emotionales Angesprochenensein (Die Musik hat Schwung und Phantasie, ist eher froh) charakterisiert. Dieses Urteil setzt bereits eine recht differenzierte Hörleistung des Rezipienten voraus. Das positive Wertungsurteil der Clusters I korrespondiert mit eher positiver Beschreibung in der Dimension Aktivität, d. h. Neue Musik ist lebhaft, aufgeregt, mitreißend, ereignisreich. Für die Negativurteiler ist die Musik eher müde, zurückhaltend, eintönig, dies trotz einer objektiv hohen Ereignisdichte in Stücken wie „*mini-music*“ und *Sequenza III*“.

Interindividuell stabil sind die Urteile hinsichtlich der Ordnungsmerkmale: Zeitgenössische Musik bedeutet im Urteil 11jähriger eher Unordnung, Chaos, Durcheinander. Dies wundert nicht, setzt man die klaren, einfachen Ordnungsschemata alltäglich konsumierter Musik dagegen. Antworten der Schüler: „*Ich finde die Musik blöd, nirgends eine Melodie, ein widersprüchliches Wirrwarr*“; „*Diese Musik ist mir zu undurchblicklich, sie hat keinen Sinn und ist überflüssig*“.

Die emotionale Verarbeitung der Musik ist dagegen differenzierter, individualtypischer und variiert signifikant zwischen den einzelnen Urteilsklustern: Im Gegensatz zu den übrigen Gruppierungen charakterisiert der Positivcluster die Musik als eher angenehm, froh und gefühlvoll. Alle übrigen Schüler, die Urteiler in den Clusters II und III, erleben Neue Musik als unangenehm, erregt, aggressiv, eher traurig und gefühllos. Stichprobeneinheitlich ist das Urteil „*fremdartig*“. Eine als unangenehm empfundene emotionale Begegnung muß jedoch nicht zwangsläufig mit einer negati-

ven Wertung korrelieren, ein Phänomen, das als sogenannter „Nervenkitzel-Effekt“ bekannt ist. Ein Schüler reagiert assoziativ auf „*Anaklasis*“: „*Sie ist so schön unheimlich und drohend und das mag ich. Sie ist so erregend und so erschreckend und das mag ich*“.

Als kritisches Resümee dieser clusteranalytisch ermittelten Ergebnisse, das stellvertretend für die Rezeption Neuer Musik bei 11jährigen steht, muß gelten: Es gibt nicht einmal innerhalb einer so scheinbar homogenen Gruppe Gleichaltriger eine Urteilsweise, die einseitige Pro- oder Contra-Avantgarde-Positionen stützen könnte.

Die Interpretation der pro Beispiel ermittelten Clusteranalysen muß einen Schritt weitergehen: Die Differenziertheit des Urteils 11jähriger läßt sich in einer intraindividuellen Urteilsinkonsistenz nachweisen. Die Urteiler in urteilsanalogen Clustern verschiedener Musikbeispiele sind *nicht* zwangsläufig identisch, die Varianz der Stücke bedingt die Variabilität in der personellen Zusammensetzung der Clustern. Anders gesagt: Das Ausmaß der Zuwendung und der positiven Wertung Neuer Musik hängt von der musikalisch strukturellen Beschaffenheit der Musik selbst ab.

Die Analyse des Urteilsverhaltens für die Beispiele *Anaklasis* und *mini-music* zeigt: Alle möglichen Urteilsänderungen sind für die Stichprobe charakteristisch. Damit ist die Hypothese von der Konsistenz des Urteils über die Neue Musik widerlegt. Die Wertung *ändert* sich mehrheitlich (zu 60 %), beispielunabhängig konstant urteilen 40 % der Schüler. Urteilsänderungen gehen zu jeweils 20 % in positiver und ambivalenter, zu nur 16 % in negativer Richtung. Vor allem HS neigen bei der „*mini-music*“ zu einem ablehnenden Urteil, wie die nach Schulzugehörigkeit aufgelisteten *Verteilungen* zeigen. Ursache dafür ist das Ausbleiben stimulierender Assoziationen. Unter den RS sind überproportional solche Urteiler, die vom Negativcluster „*Anaklasis*“ in den Positivcluster „*mini-music*“ wechseln. Diese Schüler machen ihr Urteil prinzipiell stärker vom musikalischen Angebot abhängig als ihre Altersgenossen. Mehrheitlich beispielunabhängig positiv ist das Urteil der GY. Sie sind zu jeweils höchsten Prozentsätzen in allen Positivclustern vertreten. Die in der Grafik schraffierten Kreissektoren zeigen, wieviele Urteiler des Beispielclusters auch das vorausgehende Musikstück in der jeweils clusterspezifischen Weise werteten. Beispiel: 58 % der Positivurteiler „*mini-music*“ waren auch Positivurteiler „*Anaklasis*“. Ein Vergleich der Prozentverteilungen macht deutlich, daß die Positivwertung nicht nur stichprobencharakteristisch, sondern auch am stabilsten ist.

Abb.: Urteilsweisen 11jähriger, demonstriert am Beispiel der Wertungen von „mini-music“ (Engelmann) / vgl. Tabelle 1

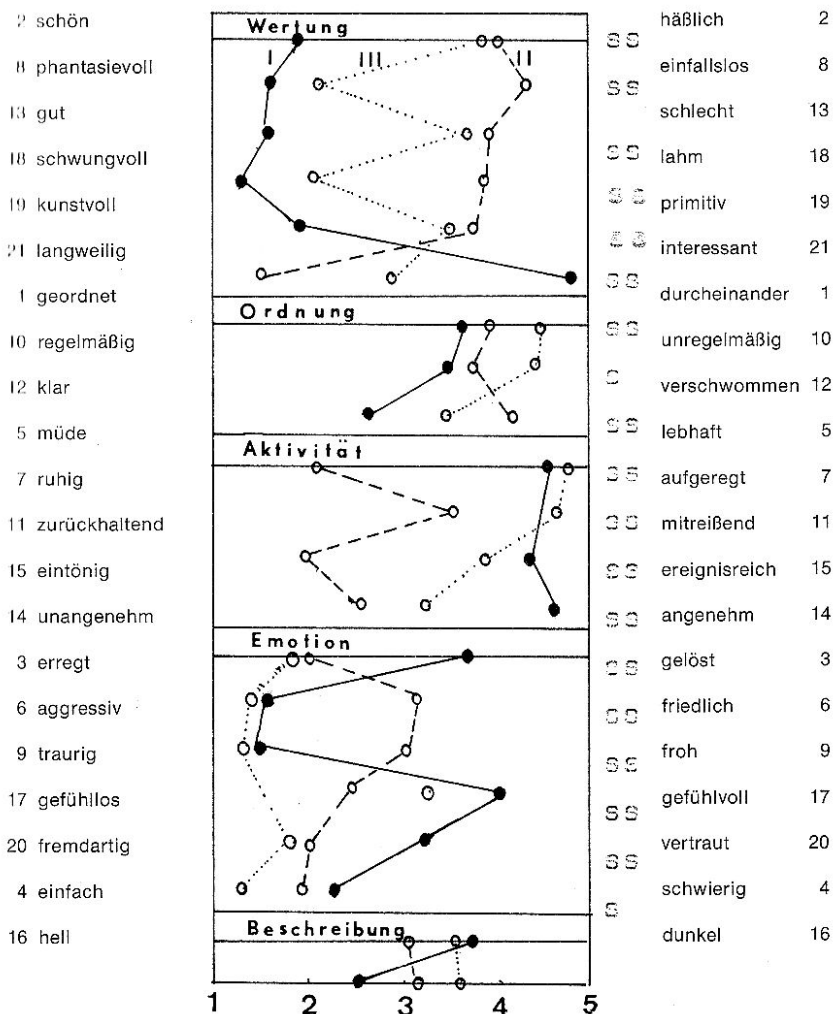
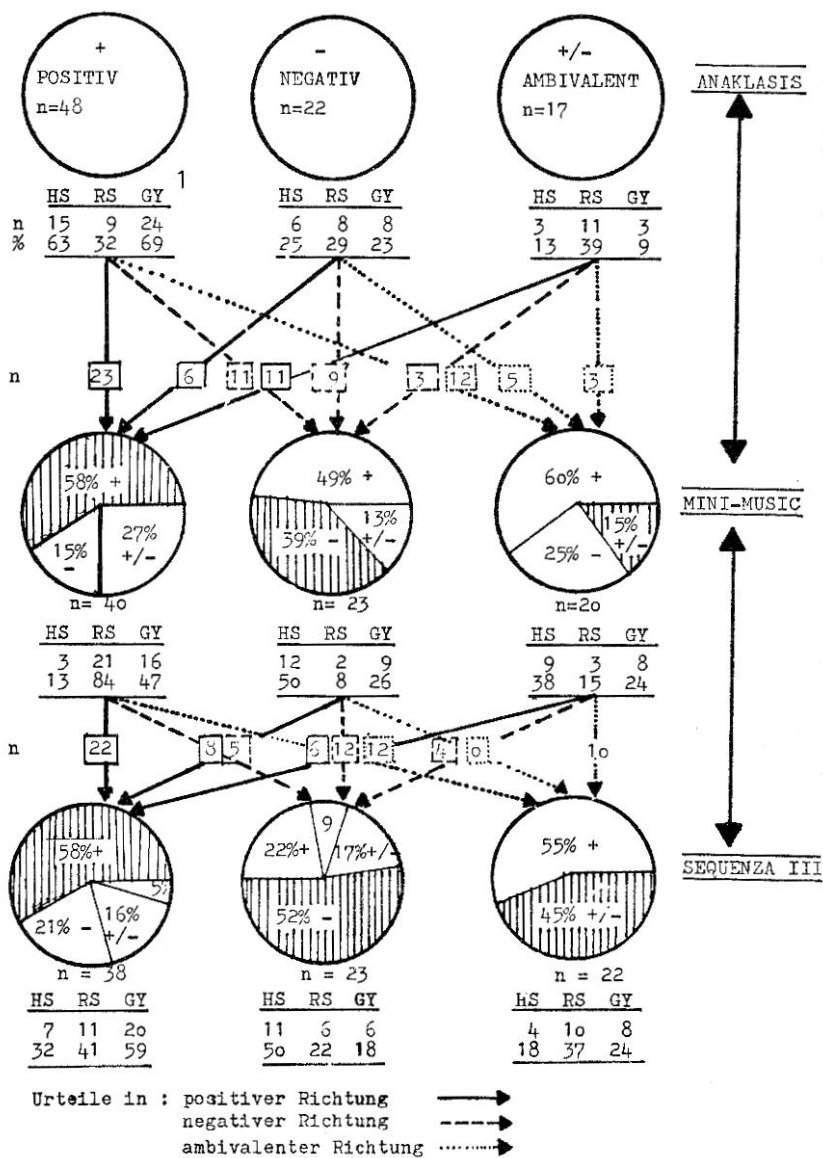


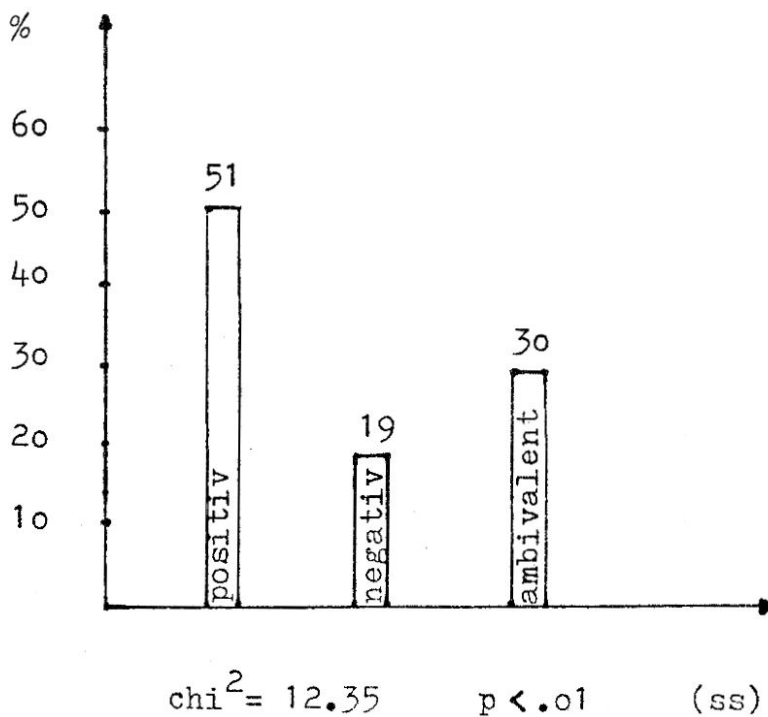
Abb.: Konstante Urteilsmodi – variante Urteiler²



Konsistenz und Inkonsistenz in annähernd gleichem Ausmaß kennzeichnet ebenso das Urteilsverhalten für die Beispiele *mini-music* und *Sequenza III*.

Würde man die Prämisse akzeptieren, daß ein Urteil dann als „typisch“ gelten kann — wobei die kritische Randbemerkung erlaubt sei, daß nicht alle empirischen Arbeiten mit einer Typologie als Quintessenz enden müs-

Abb.: Beispielübergreifendes („Typisches“) Urteilsverhalten 11jähriger



sen –, wenn ein und dieselbe Versuchsperson bei minimal zwei und maximal drei Beispielen urteilsanalogen Clusters angehört, so ergäbe sich folgende Stichprobenverteilung:

Deutlich wird: Die wenigsten 11jährigen urteilen allgemein negativ über Neue Musik, etwa ein Drittel sind Ambivalenturteiler, die Mehrheit der Schüler urteilt positiv. Summiert man die Positivwertungen der Ambivalenturteiler auf den Skalen „kunstvoll-primitiv“ und „schwungvoll-langweilig“ mit denen der Positivurteiler, so läßt sich ein frappierendes Ergebnis konstatieren: 81 % der 11jährigen dieser Stichprobe bewerten Neue Musik als „kunstvoll“ und „schwungvoll“.

5.2 Die Beschreibung der Urteiler

Die Analyse der Urteilervariablen brachte eine Reihe sozialpsychologischer Merkmale zutage, die mit der Beurteilung Neuer Musik in Zusammenhang stehen. Dies bedeutet nicht, daß eindimensionale, kausale Beziehungen im Sinne von Ursache-Wirkung-Effekten nachgewiesen werden. Oft kann die Beziehung zwischen zwei Variablen eine Funktion der Korrelation jeder einzelnen mit einer dritten Variablen sein.

Ergebnisse:

- (1) Vorurteile gegenüber Neuer Musik, wie sie sich beispielsweise in einer allgemeinen, d. h. beispielunabhängigen Ablehnung dieser Musik als Unterrichtsgegenstand äußern, erweisen sich als abhängig von der Schulzugehörigkeit und sind für diese Stichprobe letztlich schichtspezifisch. Gymnasiasten sind an Neuer Musik interessierter, urteilen insgesamt auch positiver. RS differenzieren und machen ihre Urteile stärker von strukturellen Eigenarten der Musik abhängig. HS sind eher negativ eingestellt und werten nur dann positiv, wenn sie assoziativ in Richtung Geister-, Krimi oder science-fiction-Musik stimuliert sind.
- (2) Mädchen sind an zeitgenössischer Musik generell interessierter als Jungen. Ihre Dominanz in allen Positivclustern belegt eine größere Zuwendungsbereitschaft. Auch SCHAFFRATH (1978, 247) konnte, wenn auch für eine andere Stichprobe, so doch für ähnlich fremdartige Musik, nachweisen: *„Je mehr Mädchen in der Gruppe, desto größer die Chance für ein positives Primärurteil.“* FORTIN's Hypothese, daß *„das Interesse des schwachen Geschlechtes an zeitgenössischer Musik am schwächsten sei“* (1977, 103), mag zwar als verbale Floskel amüsieren, muß aber schon wegen der Pauschalität der Formulierung abgelehnt werden.

- (3) Arbeiterkinder urteilen im Trend eher negativ. In gleicher Richtung werten auch Kinder aus unteren Angestellten- und Beamtenverhältnissen *neben* einem ambivalenten Urteil. Kinder aus akademischen Angestellten- und Beamtenkreisen dominieren in allen Positivclusters, dies gilt sogar ausschließlich für Selbständigenkinder. Über das KLEINING/MOORE-Schichtmodell (1968) werden einige differenzierte Ergebnisse deutlich: Die Schichthierarchie führt nicht automatisch zu einem analogen Qualitätsurteil im Sinne, je höher der soziale Status, desto positiver das Urteil der Kinder. Durchbrochen wird diese Eindimensionalität durch das im Vergleich zur Mittelschicht positivere Urteil von Kindern aus der Oberen Unterschicht. Die industrie- und technikorientierte Berufstätigkeit des Vaters wirkt sich vorteilhaft aus auf Einstellungen und Urteile der Kinder. Dies gilt schichtübergreifend für den Vergleich mit Kindern aus nichtindustriell geprägten sozialen Verhältnissen. Eine Erklärung ist über das RIESMAN'sche Modell (1958, 52 ff.) der Traditions- und Außenlenkung denkbar. Kindern aus industriell orientierten Familien wird eine größere soziale Dynamik und Mobilität abverlangt, weil sie mit Problemen konfrontiert werden, die außerhalb der Familie liegen und so die Außenleitung bedingen. Kinder, deren Väter nichtindustriell tätig sind (Bäcker, Metzger, Maler usw.), werden weniger Problemen ausgesetzt, die nicht innerfamiliär zu lösen wären. Die sozialen Fragen, die sie tangieren, sind überschaubarer, bekannter, es gibt Regeln zur Lösung aufgrund familialer Erfahrungen.
- (4) Das Instrumentalspiel der Schüler erweist sich nicht generell als signifikante Einflußgröße auf das Urteil. Die Signifikanz variiert mit der Dominanz des Instrumentalcharakters eines Stückes. Bereits vorliegende empirische Ergebnisse sind zum Teil widersprüchlich. Während SCHMIDT (1976, 162) ein eher positives Verhältnis von Instrumentalisten zur Avantgarde diagnostiziert—aufgrund ihres höheren musikalischen Kenntnisniveaus — resumiert SCHAFFRATH (1978, 247), daß *„das Instrumentalspiel vermutlich die Schüler gehörmäßig auf bestimmte Spiel-Manieren der klassisch-romantischen Tradition festlege.“* Ähnlich äußert sich der zeitgenössische Komponist H. W. ERDMANN: *„Gerade Schüler, die selbst ein Instrument spielen, sind in ihrer Meinung, was Musik sei, furchtbar festgefahren“* (KLEINEN, 1976, 80). Auf die Nicht-Instrumentalisten gefolgert wird dann häufig angenommen, daß die instrumentale Unbelastetheit von Schülern einen positiven Effekt auf die Einstellung zur fremden Neuen Musik nach sich ziehe, da deren Voraussetzungslosigkeit gerade solche Schüler von traditionellen Ansprüchen entlaste (KÜNTZEL, 1972, 241). Dem Tenor bisheriger Aus-

fürungen entsprechend ist festzustellen: Als konstante Einflußgröße ist die Variable „Instrumentalspiel“ nicht nachweisbar. Eher ist ein unsystematischer Einfluß anzunehmen in der Weise, daß solche Avantgarde-Stücke favorisiert werden, die durch solistische Virtuosität des Interpreten frappieren und faszinieren im Sinne „*Wie macht man das?*“. Nichtinstrumentalisten werten beispielunabhängig eher negativ.

- (5) Dagegen stehen Musikerfahrungen in der Familie bei 11jährigen in signifikantem Zusammenhang mit dem Urteilsverhalten. Eltern der kritisch distanziert wertenden Ambivalenturteiler spielen häufiger ein Instrument, kennen die Notenschrift, interessieren sich stärker für die Musik ihrer Kinder und, was sich bei allen Beispielen als bedeutsamer Faktor in der Urteilsbildung erwies, sie sprechen über gemeinsam gehörte Musik. Hier erweisen sich Indikatoren der musikalischen Sozialisation im Elternhaus als bedeutsam, die auch WIECHELL (1977, 43) im Versuch der inhaltlichen Füllung des Begriffs „funktionale Sozialisation“ nennt: *„Lange bevor sich bewußte oder gar zu verbalisierende Strukturen in der Vorstellung des Kindes gebildet haben, wird sich durch Identifikation mit Erwachsenen-Verhaltensweisen die Aneignung eines Wertekanons musikalischen Verhaltens vollzogen haben, d. h. man hört zu—oder eben nicht, man macht Musik zum Gegenstand intellektueller Auseinandersetzung, legt sich über das Wahrgenommene Rechenschaft ab, spricht darüber . . . oder eben nicht.“* Negativ wertende Schüler kommen aus einem Elternhaus, in dem *nicht* über Musik gesprochen wird und das äußerst arm an musikalischen Stimuli ist.

Aus methodischen Schwierigkeiten konnte die in der Sozialpsychologie verbreitete Annahme, daß Kinder aus familiär dogmatischen und autoritären Erziehungsverhältnissen ihrerseits zu dogmatischen, d. h. in unserem Zusammenhang zu ablehnenden Urteilen über Neue Musik neigen (vgl. RITTELMEYER, 1969), nicht ausführlich analysiert werden. Ein eher entgegengesetztes Ergebnis läßt sich für das Urteilsverhalten im Beispiel *Anaklasis* nachweisen: Von der negativen Einstellung der Eltern zur Musik der Kinder (Indikator: *„Eltern schimpfen auf die Musik, die ich gern höre.“*) geht ein signifikanter urteilsprägender Einfluß aus: Kinder, deren Eltern sich in dieser Weise verhalten, sind überproportional stark im Positivcluster vertreten. Intoleranz auf seiten der Eltern gegenüber der von den Kindern bevorzugten Musikart (Schlager), erzeugt größere Toleranz auf seiten der Betroffenen, eine liberalere Einstellung zu einer ihnen fremden Musik. Das Kind *reagiert* aus der stän-

digen Erfahrung von Intoleranz in einer Art Gegeneffekt zur elterlichen Aversion.

- (6) Musikalische Präferenzen (gemeint ist die Vorliebe für den deutschen und englischen Schlager; letzterer vor allem durch die Gruppe „Abba“ repräsentiert) erweisen sich im Alter 11jähriger nicht als bedeutsame Einflußgrößen in der Beurteilung Neuer Musik. Schlagwörter wie *„Schlagerkonsum als Rezeptionsbarriere“*, *„frühzeitige Festlegung auf musikalische Klischees“* werden dem Rezeptionsverhalten 11jähriger nicht gerecht. Die große Mehrheit der Schüler ist in diesem Alter bereit, auch über eine weitaus komplexere und damit zunächst unverständliche Musik zu sprechen und in der Lage, sehr differenziert zu urteilen.

Auch Medienkontakte (Rundfunk- und Fernsehkonsum; Zeitschriftenlektüre wie „Bravo“, Schallplatten- und Cassettenkauf) haben keinen urteilsprägenden Einfluß auf die Bewertung zeitgenössischer Musik. In der Tendenz ist für positiv urteilende Schüler sogar ein überdurchschnittlicher Medienkontakt charakteristisch.

- (7) Fach- und unterrichtsbezogene Einstellungen der Schüler stehen mit musikalischen Urteilen in unterschiedlichen Wirkzusammenhängen. Die „Beliebtheit“ des Faches hat keinen Einfluß auf das Urteilsverhalten. Dieses Ergebnis dokumentiert, bezogen auf Schüler, die Musikunterricht nicht mögen, eine Offenheit gegenüber unterrichtlichen Angeboten, die in der Befähigung zu einem von negativen Unterrichtserfahrungen unbeeinflussten, mehr objektbezogenen Urteil zum Ausdruck kommt.

Dagegen ist die Einschätzung der „Wichtigkeit“ des Musikunterrichtes ein gruppenspezifisches Merkmal: Die Musik negativ wertende Schüler artikulieren die „Unwichtigkeit“ von Musikunterricht. Begründungen ergeben sich in der Sicht dieser Schüler aus der nicht berufsvorbereitenden Funktion von Musikunterricht: *„Wann braucht man mal Musik im Leben“* (HS). Verallgemeinernd könnte man folgern: Je unwichtiger ein Fach eingestuft wird, um so negativer fällt die Wertung eines in diesem Fach zur Beurteilung angebotenen Lernobjektes aus.

Auch inhaltliche Erwartungen an den Musikunterricht erweisen sich als Einflußfaktoren. Positivurteiler äußern signifikant stärker den Wunsch: *„mit Musikinstrumenten experimentieren, improvisieren“* und *„grafische Notenbilder erstellen“*. Die Äußerungen der Negativurteiler bilden hierzu einen Gegensatz. Sie wollen im Musikunterricht lieber über Schlager und Beat und so gut wie gar nicht über sogenannte „klassische Musik“ sprechen. Sie sind auch die Schüler, die überproportional

die „Erholungsfunktion“ des Musikunterrichtes zwischen anstrengenden Hauptfächern apostrophieren. Mit Neuer Musik kann der Unterricht sicher nicht die gewünschte Erholung bieten. Diese Musik wird übereinstimmend als eher „belastend“ empfunden. Neue Musik fordert die kognitive Konfrontation heraus: Wer spielt was? Wie wird das gemacht? Ist das noch Musik? Warum wird so etwas geschrieben? Verständlich also wenn solche Fragestellungen die Erholung suchenden „Kurgäste“ unter den Musikschülern nur wenig oder gar nicht interessieren.

6. *Schlußfolgerungen*

Amtlichen Richtlinien zufolge ist die Integration Neuer Musik im Unterricht eine beschlossene Sache. In der musikpädagogischen Diskussion jedoch ist die Frage der Eignung zeitgenössischer Musik als Unterrichtsgegenstand ein immer noch ungelöstes Problem: emphatische Ablehnung auf der einen, euphorische Befürwortung auf der anderen Seite. Diese pauschalen und einander ausschließenden Pro-Contra-Avantgarde-Positionen sind häufig die Folge nur individueller Erfahrungen. Am unproblematischsten scheint die Frage der Eignung Neuer Musik in der Praxis des Musikunterrichtes, ihre Existenz wird erst gar nicht zur Kenntnis genommen. Ergebnisse einer Studie von P. BRÖMSE (1977, 108) über *„Einstellungen von Lehrern zum Musikunterricht“* zeigen, daß bei nur 15 % der befragten Musiklehrer Neue Musik als Unterrichtsgegenstand *„erwünscht“* ist und nur von 5 % im Unterricht *„realisiert“* wurde.

Im musikpädagogischen Streit des Für und Wider Neue Musik im Unterricht muß Ergebnissen dieser Untersuchung zufolge mit einem klaren Pro entschieden werden: Mehrheitlich akzeptieren 11jährige diese Musikart und werten sie positiv. Das Urteil erweist sich darüber hinaus als abhängig von der strukturellen Beschaffenheit der Musik selbst. Die Variabilität an Beispielen führt nicht nur zu interindividueller, sondern auch zu intraindividueller Urteilsvarianz. Es gibt nicht das Urteil des 11jährigen über *die* Neue Musik. Mit dieser Quintessenz bestätigen sich Ergebnisse empirischer Rezeptionsforschung bei anderen Versuchspersonen und anderen Musikarten, daß es den in der Musikpädagogik und Musikpsychologie beharrlich produzierten Durchschnittsrezipienten nicht gibt.

Die musikpädagogische Konsequenz aus der Analyse der Urteilsweisen und Urteilervariablen:

Tab.: Zusammenhänge zwischen Urteilertyp und Urteilervariablen

TYPUS	GESCHLECHT	SOZIALE HERKUNFT	MUSIKALISCHE AKTIVITÄTEN	MUSIKLEBEN IN DER FAMILIE	ERZIEHERVERHALTEN	PRAEFERENZEN
I: POSITIVURTEILER	Mädchen	Kinder aus akademischen Angestellten und Beamtenkreisen; Selbständigenkinder; Kinder aus technischer und industrieverbundenen Familien	Instrumentalisten (Bedienung: Dominanz des Instrumentalcharakters	Positive häusliche Musikerfahrungen, jedoch weniger ausgeprägt als III		Beat und Klassik
II: NEGATIVURTEILER	Jungen	Arbeiter-, untere Angestellten- und Beamtenkinder; Väter in nichtindustriellen Berufen	Nichtinstrumentalisten	musikalisch außerordentlich reizarmes Elternhaus; negative Sozialisationsbedingungen	tendenziell charakteristische Attribute: nicht ausgeglichen, leicht reizbar, rückständig	nur Schlager (!)
III: AMBIVALENTURTEILER	Jungen/Mädchen selten	Kinder aus unteren und mittleren Angestellten- und Beamtenkreisen		musikalisch stimulierendes Elternhaus; Eltern sprechen mit den Kindern über gemeinsam gehörte Musik		

TYPUS	SCHULZUGEHÖRIGKEIT	MEDIENKONTAKT	EINSTELLUNG ZUM MUSIKUNTERRICHT	INHALTSERWARTUNGEN	MUSIKALISCHE BEGABUNG Selbsteinschätzung
I: POSITIVURTEILER	Gymnasiasten	Im Trend: überproportionaler Medienkontakt	MU ist wichtig; regt zur Beschäftigung mit Musik an	mit Musikinstrumenten experimentieren; grafische Notation	begabt
II: NEGATIVURTEILER	Hauptschüler		MU ist unwichtig; hat Erholungsfunktion	Schlagermusik hören	unbegabt
III: AMBIVALENTURTEILER	Realschüler			tendenziell wie I	eher begabt

Aufzugeben ist die didaktisch leichter verkraftbare Eindimensionalität musikpädagogischen Denkens. Musikdidaktische Konzepte, das Urteil *der* Schüler über *die* Musik voraussetzend, vereinfachen unzulässig die Realität. Differenzierende Maßnahmen sind die zu fordernden Konsequenzen hinsichtlich der unterrichtlichen Begegnung mit Neuer Musik, die mit einer kompetenteren Qualifizierung des Musiklehrers einhergehen müssen, denn „*nicht selten ist er (der Unterrichtende) ein Ratloser unter Ratlosen*“ (SCHMIDT, 1976, Vorwort). Dazu gehört eine Aufarbeitung eines breiten, strukturell sehr unterschiedlichen Spektrums zeitgenössischer Musik, um nicht vom begrenzten Lehrbuchangebot abhängig zu sein und den Schülerbedürfnissen „vor Ort“ gerecht werden zu können.

Der Musiklehrer wird in Gymnasialklassen weitaus freier von Vorbehalten der Schüler gegenüber Neuer Musik arbeiten, d. h. über Material, Verarbeitung, Organisation und Fragen der Form diskutieren können. Auch die freien Assoziationen der Gymnasiasten, die das spontane Denken über diese Musik offenlegen sollten, waren sachorientiert, interessiert am musikalischen Detail.

In Realschulklassen ist für die Erstbegegnung mit Avantgarde die Struktur der Musik von Bedeutung für die Hinwendungsbereitschaft der Schüler. Realschüler wechseln am auffälligsten ihre Einstellungen und Urteile. Aufgabe des Musiklehrers wäre es, zielgruppenspezifische Annäherungstendenzen zu analysieren, um somit möglicherweise das Ausmaß der Zuwendung von vornherein erfassen zu können.

Hauptschüler benötigen einen assoziativen Bezugsrahmen einerseits und —wie die Unterrichtspraxis zeigte— eine Intensivierung des affektiven Kontaktes zur Musik über experimentelle Phasen. Für sie ist wichtig, daß sie sich weitaus länger „in der Musik aufhalten“ können, entscheidend also die musikalische und nicht die verbale Stimulation.

Die Tatsache, daß sich der Schlagerkonsum und der außerordentlich häufige Medienkontakt 11jähriger nicht belastend oder blockierend auf die Rezeption komplexer artifizieller Musik auswirkt, bestätigt die Richtigkeit didaktischer Konzepte einer Reihe neuerer Lehrbücher, in denen bereits für dieses Alter und früher die Auseinandersetzung mit Musikarten geplant ist, die höhere Ansprüche an den Rezipienten stellen als der Schlager an seine Hörer. Gleichzeitig führen diese Ergebnisse jenen in der Musikpädagogik verbreiteten Fatalismus ad absurdum, der den massenhaften Medienkonsum der Schüler zum Alibi eigener Ohnmacht nimmt.

Die nachgewiesene Bedeutsamkeit der Primärgruppe Familie für die musikalische Urteilsbildung der Kinder veranlaßt zu pragmatischen Empfehlungen, die das Aufgabengebiet der Musikpädagogik auf außerschulische

Bereiche erweitern. Gedacht ist an eine intensive Diskussion des Problems der musikalischen Begabung mit den Eltern (Negativurteiler sind nämlich solche Schüler, die sich selbst als „musikalisch unbegabt“ einschätzen, eine Wertung, die nicht selten auf Einstufungen im Elternhaus zurückgeht und als „Du kannst nicht singen — Du bist unmusikalisch“-Symptom bekannt ist), der rechtzeitigen Mitarbeit in der musikalischen Früherziehung, an Gespräche mit Eltern über musikunterrichtliche Projektvorhaben, d. h. allgemein an mehr Transparenz von schulischer Musikerziehung, an die Einrichtung von Instrumentalkursen für Kinder und Eltern, an intensive Mitarbeit von Musiklehrern in der Bildungsarbeit von Volkshochschulen, an eine stärkere Berücksichtigung von Experten der Musikpädagogik bei Fragen der Gestaltung von Kindersendungen in Rundfunk und Fernsehen, d. h. an mehr Aufmerksamkeit für die Mediendidaktik, möglicherweise damit zusammenhängend an die Einrichtung von Musiklektionen in Medien, die Defizite des Musikunterrichtes aufarbeiten könnten.

Will Musikpädagogik wirkungsvoll eine Situationsverbesserung angehen, so muß sie sich nachhaltiger als bisher auf außerschulische Sozialisationsfilter konzentrieren, die in ihrer breiterstreuenden Wirkung effektiver als musikunterrichtliche Bemühungen sind. Sozialpsychologische Bedingungen der Urteilsbildung sind über den Normalbetrieb Schule und Unterricht im allgemeinen nicht erreichbar, d. h. auch kaum beeinflussbar und damit veränderbar.

SUMMARY

The different judgments on temporary music of eleven-year-olds from all types of secondary schools serve to show the interdependence of specific patterns of judgment (established by cluster analysis) and social Background determinants. It could be proved that judgements on contemporary music differentiated considerably. There was no uniform aesthetic reaction even in this seemingly homogenous group of children of the same age. The variability of the items, chosen from the in any case heterogenous spectrum of contemporary music, resulted not only in interindividual but also in introindividual variance of judgement. There is no such thing as a common judgement of all eleven-year-olds on contemporary music in general.

Tabelle 1:

Mittelwerte und Streuungen der Urteilergruppen für mini-music / Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen zur Prüfung der Signifikanz der Urteilsdifferenzen zwischen den Gruppen (Bartlett-/Duncan-Test)

Polari- tät	Gruppe I		Gruppe II		Gruppe III		I	II	III	p-Wert
	M	S	M	S	M	S				
1	37	13	40	13	45	05	III			.035 +
2	19	08	40	12	39	09	II, III			.000 ++
3	16	07	32	12	15	08	II		II	.000 ++
4	38	11	31	14	37	13		I, III		.81
5	46	09	21	14	48	04				.000 ++
6	15	07	31	15	14	05	II			.000 ++
7	45	10	36	12	47	05		I, III		.001 ++
8	16	05	43	11	21	13	II, III		II	.000 ++
9	41	12	25	11	33	12	III	I, III		.000 ++
10	35	13	38	12	44	09		I, III		.012 +
11	44	08	20	11	39	10				.000 ++
12	27	14	42	09	35	12	II, III			.000 ++
13	16	06	40	11	37	11	II, III			.000 ++
14	38	11	19	11	19	10		I	I	.000 ++
15	47	07	26	14	33	13		I, III		.000 ++
16	26	09	32	14	37	10	II, III			.000 ++
17	33	15	21	14	19	09		I	I	.001 ++
18	13	06	39	13	21	14	II, III		II	.000 ++
19	19	09	38	11	34	13	II, III			.000 ++
20	23	12	20	14	13	05			I	.011 +
21	48	04	15	07	29	15		I, III		.000 ++
N	40		23		20		+ signifikant ++ sehr signifikant			

Anmerkungen

1 In der Operationalisierung der Variable „musikalische Begabung“ beschränke ich mich auf das Erhebbare aufgrund grundsätzlicher Bedenken gegen die Messung dieses Persönlichkeitsmerkmals und des Aufwandes in der Konstruktion eines annähernd geeigneten Meßinstrumentariums. Es wird davon ausgegangen, daß die Selbstbewertung bereits ein wichtiger Faktor ist, der sich in Urteilen über Musik bemerkbar macht.

2 Abkürzungen: HS = Hauptschüler, RS = Realschüler, GY = Gymnasiasten

Literatur

- Adorno, Th. W., Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens. In Dissonanzen, Göttingen 1963, 9-45.
- Brömse, P., Über die Einstellung von Lehrern zum Musikunterricht. In: Forschung in der Musikerziehung 1977, Mainz 1977.
- Fortin, V., Schüler beurteilen Musikerziehung (I). In: Musikerziehung, Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs, 30, 1976/77, 101 ff.
- Gottschalch, W., Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt 1971.
- Holzkamp, K., Sinnliche Erkenntnis — Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Frankfurt 1973.
- Hartfiel, G./Holm, K., Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft, Opladen 1973.
- Jost, E., Gegenwartsprobleme der systematischen Musikerziehung, Gießen 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Jost E., Sozialpsychologische Faktoren der Popmusik-Rezeption, Main 1976.
- Kleinen, G., Interview mit H. W. Erdmann — Konzeptkomposition als ein pädagogisch fruchtbarer Einstieg in die Neue Musik. In: Zeitschrift für Musikpädagogik (ZfMP), 2/1976, 75–80.
- Kleining G./Moore, H., Soziale Selbsteinstufung (SSE) – Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1968, 502 ff.
- Riesman, D., Die einsame Masse, Reinbek 1958.
- Rittelmeyer, C., Dogmatismus, Intoleranz und die Beurteilung moderner Kunstwerke. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1969, 93–105.
- Rubinstein, S. L., Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1973.
- Schaffrath, H., Der Einfluß von Information auf das Musikurteil, Herrenberg 1978.
- Schlosser, O., Einführung in die sozialwissenschaftliche Zusammenhanganalyse, Hamburg 1976.

Schmidt, H. Chr., Jugend und Neue Musik, Köln 1976.
Wiechell, D., Musikalisches Verhalten Jugendlicher, Frankfurt 1977.

Dr. Hans Günther Bastian
Kneippstr. 20
6250 Limburg

STEFAN SCHAUB/BEATRIX SCHAUB

Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungsorientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich

Einleitung und Problemstellung

In der musikpädagogischen Praxis lassen sich gegenwärtig zwei Richtungen beobachten. Zur einen gehören diejenigen Fachvertreter, welche den Musikunterricht primär unter dem Aspekt der Vermittlung von Wissen über Musik, des Einübens in musiktheoretische, musikgeschichtliche, neuerdings zunehmend auch in musiksoziologische und musikpsychologische Argumentationszusammenhänge begreifen. Auf der anderen Seite sind jene Pädagogen zu finden, welche die Schüler mit der Musik eher direkt konfrontieren, sei es durch Musikhören oder durch eigenes Musizieren. Dient dem „Theoretiker“ das konkrete Beispiel mehr als Ergänzung seiner Unterrichtsinhalte, so sieht der „Praktiker“ (von der Gegenseite gerne als „Musikant“ oder auch als „Macher“ bezeichnet) dieselbe Hilfsfunktion in der Theorie.

Es soll und kann hier nicht auf die Determinanten eingegangen werden, welche den Musikpädagogen veranlassen, eben „seine“ Richtung einzuschlagen. Zu vermuten ist, daß die Ursachen dieses Verhaltens weniger rational begründbar sind, als diejenigen, welche dieses Verhalten jeweils vertreten, glauben, sondern seinen Ursprung eher in spezifischen Ausbildungshintergründen oder persönlichkeitspezifischen Komponenten hat. Untersuchungen zu dieser Problematik könnten die bisweilen recht polemisch geführte Diskussion auf konstruktive Weise entschärfen.

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht stellt sich diese Kontroverse dar als eine (scheinbare) Alternative zwischen einer an kognitiven bzw. einer an affektiv-psychomotorischen Lernzielen orientierte Unterrichtsgestaltung. Es wurde wiederholt darauf verwiesen, daß eine strikte Gliederung in kognitive, affektive und psychomotorische Lernzielbereiche allenfalls unterrichtspragmatisch ableitbar sei, in der Struktur des menschlichen Organismus jedoch keinen Rückhalt findet, da dessen Charakteristikum, die „*fundamentale Einheit*“ (Krathwohl, u. a. 1975, S. 43), eine derartige Trennung als absolut willkürlich erscheinen läßt. „*Die Willkürlichkeit der Struk-*

tur der Taxonomie wird sofort sichtbar (...) an ihrer Einstellung des Gesamtbereiches der Lernziele in drei Hauptbereiche: kognitiv, affektiv und psychomotorisch. Dies scheinen ‚natürliche‘ Einteilungen zu sein, da Lehrer und Pädagogen mehr oder weniger traditionell ihre Lernziele entweder implizit oder explizit in diese Bereiche eingeteilt haben" (S. 45).

Ist somit eine sachorientierte Begründung dieser Einteilung nicht möglich, so ist zu fragen, welches die Gründe sind, die bei dem überwiegenden Teil der jüngeren Musikpädagogen zu einer Bevorzugung der kognitiven Lernzielebene führen. Sieht man hierbei einmal von dem vielzitierten Trend zur „Verwissenschaftlichung“ der Schule ab, so liegt ein wichtiger Grund in der trivialen Tatsache des Zwanges zur Beurteilung. Lernziele im kognitiven Bereich kommen dem institutionellen Charakter der Schule deshalb so vorzüglich entgegen, weil sie verhältnismäßig einfach zu überprüfen sind; jedenfalls im Vergleich zu den affektiven Lernzielen. Wie Krathwohl u. a. beschrieben haben, ergeben sich bei der Überprüfung affektiver Lernziele zwei Probleme:

Erstens die eher kulturell-philosophisch begründete Ansicht, daß Gefühle und Affekte letztlich „Privatsache“ seien, deren Beobachtung als Eingriff in die Intimsphäre angesehen werden kann.

Zweitens erweisen sich die meisten der verwendeten Meßtechniken als inadäquat, da sie für den Beurteilten leicht durchschaubar sind. (Es wäre für einen cleveren Schüler kein Problem, beim Anhören einer Mozart-Sinfonie eine positive Gefühlshaltung zu mimen, wenn er weiß, daß damit eine gute, möglicherweise *numerus-clausus-trächtige* Note gesichert werden kann).

Was den üblichen Schulbetrieb angeht, halten wir diese Einwände für berechtigt, gehen jedoch davon aus, daß es im Rahmen der musikpädagogischen Grundlagenforschung notwendig und sinnvoll sein kann, Veränderungen im affektiven Bereich zu registrieren und diese Veränderungen mit übergreifenden Unterrichtsstrategien in Verbindung zu setzen.

Hinsichtlich der angedeuteten Kontroverse bezüglich musikpädagogischer Lehrinhalte gehen wir von folgenden Grundannahmen aus:

1. Musik spricht den ganzheitlichen, psychischen und physischen Organismus des Menschen auf allen drei Ebenen an:
 - auf der kognitiven, insofern diese Grundprozesse der Wahrnehmung überhaupt erst ermöglicht und zur Strukturierung, Einordnung und Klassifizierung der wahrgenommenen Phänomene auffordert,
 - auf der affektiven, welche Gefühle und Stimmungen produziert und wertende Reaktionen ermöglicht,
 - auf der psychomotorischen, indem diese durch aktives Musizieren die

Musik erst ermöglicht und beim passiven Rezipieren kognitive und affektive Prozesse differenziert und verstärkt (z. B. kann das Tanzen auf der affektiven Ebene Gefühle intensivieren, auf der kognitiven Ebene rhythmische Strukturen etc. bewußt machen).

2. Sinnvoller Musikunterricht kann und darf sich nicht auf nur eine Ebene beschränken. Sowohl ausschließlich kognitive als auch ausschließlich affektiv-psychomotorische Lernziele werden dem zu vermittelnden Gegenstand, der Musik, in keinsten Weise gerecht.

Es soll vor dem Hintergrund dieser Grundannahmen in dieser Untersuchung der Versuch gemacht werden, nachzuweisen, daß ein Musikunterricht, welcher die affektiven und psychomotorischen Lernzielbereiche mit einbezieht, in der ganzheitlich-wertenden Stellungnahme der Schüler einen positiveren Eindruck hinterläßt als ein Musikunterricht, der sich auf Lernziele aus dem kognitiven Bereich beschränkt. Es geht also nicht um die Alternative „kognitiv versus nicht-kognitiv orientierter Musikunterricht“, sondern um die Abwägung zwischen einem Unterricht, der primär kognitive Lernziele in seinen Mittelpunkt stellt, und einem solchen, der alle drei Lernzielbereiche gemeinsam erfaßt.

Ein derartiges Vorhaben erfordert einen Versuchsplan, in welchem folgende Kriterien, Variablen etc. definiert und operationalisiert sind:

1. Es müssen in zwei verschiedenen Klassen Unterrichtseinheiten durchgeführt werden, bei denen die Lernziele im kognitiven Bereich möglichst übereinstimmen, wobei die eine Gruppe (als „experimentelles Treatment“) zusätzlich den affektiv-psychomotorischen Lernzielbereich mit einbezieht.
2. Um einen Gruppenvergleich zu ermöglichen, müssen beide Klassen dasselbe Musikstück „erarbeiten“, welches im Anschluß an die jeweilige Unterrichtseinheit von den Schülern beurteilt wird. Dieses Musikstück muß so beschaffen sein, daß es für die Schüler motivational einen gleichermaßen günstigen Zugang erlaubt, unabhängig davon, in welcher experimentellen Gruppe sie sich befinden.
3. Da die kognitiven Lernziele in beiden Gruppen die gleichen sind, wird auf deren Überprüfung im Rahmen dieser Untersuchung verzichtet, um somit jedes, möglicherweise im negativen Sinne auftretende Leistungsverhalten der Schüler — besonders im affektiven Bereich (s. o.) — auszuschließen. Als operationales Kriterium für die ganzheitlich-wertende Stellungnahmen muß ein spezielles Meßverfahren entwickelt werden, das die Möglichkeit der Urteilsverfälschung aufgrund des zitierten „Durchschauens“ durch die Schüler minimiert und andererseits dennoch eine genügend hohe Validität aufweist.

Beginnen wir mit dem zu erarbeitenden und abschließend zu beurteilenden Musikstück. Es versteht sich, daß bei der Auswahl desselben subjektive Gesichtspunkte eine nicht auszuschließende Rolle spielten. Das Lied „Der Erlkönig“ von Franz Schubert erschien uns aus zwei Gründen als zweckmäßig: Erstens handelt es sich um Musik, welche dem Schüler mit größter Wahrscheinlichkeit nicht bekannt ist, so daß Einflüsse der Vertrautheit etc. zumindest in der Mittelwertstendenz ausscheiden dürften. Zweitens garantiert der Stoff der zu Grunde liegenden Ballade ein hohes Maß an Dramatik, die sich in der Schubert-Vertonung unmittelbar widerspiegelt, was a priori zumindest eine minimale motivationale Bereitschaft der Schüler zum Anhören des Liedes gesichert erscheinen läßt. Ein weiterer Gesichtspunkt war eher pragmatischer Natur: Die Durchführung jedenfalls der Unterrichtseinheit, welche alle drei Lernzielbereiche umfaßt, hätte sich, alleine in den Musikstunden durchgeführt, über mehrere Wochen hingezogen, was möglicherweise eine Reihe unkontrollierbarer Variablen ins Spiel gebracht hätte. Die Verwendung eines Musikstückes mit Text jedoch ermöglichte die Einbeziehung der Deutschstunden in der gleichen Klasse, was eine wesentliche zeitliche Straffung dieser Unterrichtseinheit bedeutete. Gegen dieses Vorgehen spricht, daß damit die Fragestellung, die sich ja auf den Musikunterricht bezieht, erweitert wurde, wogegen wiederum angeführt werden kann, daß diese Bedingung für beide experimentellen Gruppen gilt und sich damit entsprechende Einflüsse die Waage hielten.

Die Frage nach dem Beurteilungskriterium, anhand dessen die Effizienz beider Unterrichtsstrategien verglichen werden soll, stellt das methodisch schwierigste Problem dieser Untersuchung dar und bedarf deshalb der etwas ausführlicheren Erörterung.

Die hierarchische Taxonomie affektiver Lernziele von Krathwohl u. a. (1975) sieht eine Reihe von Stufen vor, die wir hier nur skizzenhaft wiedergeben wollen:

- die Fähigkeit zur bewußten Wahrnehmung
- die Bereitschaft zur konzentrierten Aufmerksamkeit
- das Erleben einer positiven Gefühlsreaktion
- die Konzeptualisierung des Verhaltens und der Gefühle
- die strukturelle Organisation dieser Konzepte und Bildung einer verallgemeinerten „Weltanschauung“ (S. 24).

Das wesentlichste Kriterium, nach welchem sich diese Lernzielhierarchie ordnen läßt, ist die Dimension der Zeit. Mit dem Taxonomiebegriff, wie ihn diese Autoren gebrauchen, ist grundsätzlich *„die Annahme verbunden, daß Lernziele, die in die unteren Kategorien fallen (z. B. Wissen, Aufneh-*

men), *wahrscheinlich schneller und leichter gelernt werden als solche, die in höhere Kategorien gehören (z. B. Synthese, verallgemeinertes Wertsystem"* (S. 18).

Da sich eine experimentelle Untersuchung innerhalb eines beschränkten zeitlichen Rahmens abspielt, ist somit die Prüfmethode an der Stelle der Lernzielhierarchie anzusetzen, welche eine Erfüllung dieses Lernzieles innerhalb der vorhandenen Zeit als möglich voraussetzt. Wir sind der Ansicht, daß das Erreichen einer „positiven Gefühlsreaktion" ein hinreichendes Kriterium darstellt, um derart kurzfristig ablaufende Unterrichtseinheiten hinsichtlich ihrer affektiven Wirkungsweise vergleichen zu können. Wie bereits angedeutet, muß die Methode zur Messung einer positiven Gefühlsreaktion zwei Forderungen erfüllen: Sie darf in Hinblick auf ihr Ziel nicht allzu leicht durchschaubar sein, sie muß jedoch gleichzeitig eine gewisse Validität garantieren, daß sie auch tatsächlich das mißt, was wir unter „positiver Gefühlsreaktion" verstehen. Items wie „schön", „häßlich", „gut", „schlecht" usw. verfügen zwar über eine eindeutige Inhaltsvalidität, lassen jedoch das Ziel der Methode (Messung von Werturteilen) sofort erkennen und begünstigen dadurch Urteilsfehler. Als ein solcher wäre beispielsweise die Tatsache anzusehen, daß die Gruppe, welche praktisches Musizieren in den Unterricht miteinbezieht, sich mit dem Lehrer stärker identifiziert und diese (positive) Gefühlsbeziehung sich in die Beurteilung der Musik hinein überträgt.

Bei der Konstruktion einer speziellen Meßmethode erscheint es heuristisch sinnvoll, sich an schulpraktischen Erfahrungen zu orientieren. So berichten Musikpädagogen nicht selten, daß Schüler die Art und Weise, wie ihnen ein Musikstück gefällt, häufig nicht mit Adjektiven wie „gut", „schlecht" etc. klassifizieren, sondern eher mit Attributen wie „lahm", „trübe", „langsam", „traurig" usw.

Offensichtlich spielen die beiden Dimensionen „Tempo" und „Stimmung" (im Sinne der Polarität „Trauer vs. Freude") im Wertsystem dieser Schüler eine große Rolle, wobei aus der musikpsychologischen Forschung bekannt ist, daß diese beiden Dimensionen miteinander hoch korrelieren und infolgedessen bei faktorenanalytischen Untersuchungen häufig einen gemeinsamen Faktor bilden (z. B. beschreibt Behne (1972) den Faktor „Heiterkeit/Tempo"). Man kann aus diesen Ergebnissen schließen, daß es sich bei der Berufung auf die Tempo- bzw. die Stimmungsdimension durch die Schüler (und wahrscheinlich nicht nur bei diesen) prinzipiell um eine einzige Information handelt (es läßt sich bisher lediglich spekulieren, daß der Prozeß, auf welchen beide Dimensionen zurückführbar sind, im psychophysiologischen Bereich liegt).

Die Annahme, daß die Beurteilung von Musik auf Polaritäten, welche das Tempo und die Stimmung erfassen, ein geeigneter Indikator dafür sei, inwieweit ein Musikstück bei den Schülern eine positive Reaktion hervorruft, erfordert allerdings eine empirische Überprüfung, welche wir an dieser Stelle exkursorisch einfügen wollen.

Voruntersuchung zur Methode

Um auszuschließen, daß es zwischen dieser Voruntersuchung und der anschließenden Hauptuntersuchung zu populationsspezifischen Verschiebungen kommt, wurde als Stichprobe für die Voruntersuchung eine der beiden Klassen (durch Zufall) ausgewählt, welche sich an der späteren Hauptuntersuchung beteiligen wird. Es handelte sich dabei um Schüler einer siebten Realschulklassen. Abermals durch Zufall wurde diese Klasse (N = 31) in zwei Gruppen aufgeteilt, wobei jede Gruppe anhand vier ausgewählter Items Stellungnahmen abgeben sollte zu einem der folgenden Sätze:

Gruppe A: Die Musik, die mir im allgemeinen am besten gefällt, ist eher ...

Gruppe B: Die Musik, die mir im allgemeinen ein wenigsten gut gefällt, ist eher ...

Als Items wurden rational je zwei Adjektivpolaritäten zur Erfassung von „Tempo“ und „Stimmung“ ausgewählt und auf einer siebenstufigen Ratingskala den Schülern vorgelegt:

lebhaft	3	2	1	0	1	2	3	müde
traurig	3	2	1	0	1	2	3	fröhlich
lahm	3	2	1	0	1	2	3	schwungvoll
heiter	3	2	1	0	1	2	3	trübe
(Kodierung:	1	2	3	4	5	6	7)	

Durch die Verteilung der beiden Beurteilungstreatments sollten in erster Linie vergleichende Urteile jeweils der gleichen Versuchsperson ausgeschlossen werden.

Es versteht sich, daß die absolute Einstufung hierbei nicht interessiert. Geprüft werden soll lediglich, ob es einen statistisch bedeutsamen Unterschied gibt und daß dieser die angenommene Richtung aufweist. Läßt sich dies bestätigen, so können die Items zur Erfassung der Dimensionen „Stimmung“ und „Tempo“ hinsichtlich der Erfassung des Konstruktes als (im Sinne dieser Untersuchung) hinreichend validiert gelten.

Die Ergebnisse dieser Voruntersuchung sind in Tabelle 1 wiedergegeben. Die Daten zeigen, daß alle vier Items in der erwarteten Weise differenzieren, wobei alle vier Mittelwertsvergleiche (t-Test für unabhängige Gruppen) einen statistisch bedeutsamen Unterschied zeigen. Auffällig ist darüberhinaus die Tatsache, daß die Urteile in der Gruppe A deutlich homo-

Tabelle 1 Mittelwertsvergleich Voruntersuchung

	Gruppe A		Gruppe B		F-Maxim. Test		t-Test	
	\bar{x}	s^2	\bar{x}	s^2	$.05 F_{max}$	df	t	p
Polarität								
lebhaft- müde	3,20	2,31	5,47	2,69	1,16(ns)	29	-5,82	<0,001
traurig- fröhlich	4,66	1,66	2,93	3,49	2,10(ns)	29	4,44	<0,001
lahm- schwungvoll	5,55	1,49	2,46	6,12	4,10(s)	9	3,96	<0,01
heiter- trübe	3,54	2,41	5,27	4,06	1,69(ns)	29	-3,93	<0,001

gener sind als die Urteile in Gruppe B; so beträgt die durchschnittliche Varianz bei der Gruppe A: $s^2 = 1,72$, bei der Gruppe B: $s^2 = 4,09$.

Aus diesem Grunde war vor der Berechnung des jeweiligen t-Wertes in jedem Vergleichsfall die Homogenität der Varianzen zu prüfen (F-Maximum-Test), was bei dem Item „lahm — schwungvoll“ zu einer deutlichen Reduzierung der Freiheitsgrade führt (df=9).

Aufgrund der Ergebnisse dieser Voruntersuchung erscheint es uns als berechtigt, diese vier Items in der Hauptuntersuchung als Meßinstrument zur Erfassung des Konstruktes „positive Gefühlsreaktion“ zu verwenden, wobei noch einmal auf den Vorteil verwiesen sei, daß für die Schüler die direkte Absicht der Messung nicht erkennbar wird und somit willkürliche Urteilsverzerrungen weitestgehend ausgeschaltet sind.

Hauptuntersuchung

Nachdem nun die Vergleichskriterien (Beurteilung der Schubert-Vertonung mit Hilfe der vier speziell validierten Items) dargestellt wurde, kommen wir zum Hauptgegenstand der vorliegenden Untersuchung zurück: dem Vergleich zweier musikpädagogischer Unterrichtsstrategien, deren eine sich auf eine verbal-erklärende, primär den kognitiven Lernzielbereich ansprechende Bearbeitung der Erbkönig -Thematik beschränkt, während die andere bewußt den affektiven und den psychomotorischen Bereich mit einbezieht.

Betont sei, daß es bei dem vorliegenden Versuchsbericht nicht auf eine modellhafte Darstellung eines konkreten Unterrichtsverlaufes ankommt, etwa im Sinne einer didaktischen Analyse. Vielmehr sollen musikpädagogische Prinzipien diskutiert und empirisch überprüft werden, wobei die beiden speziellen Unterrichtseinheiten als mehr oder weniger austauschbare „experimentelle Bedingungen“ anzusehen sind.

Der kognitive Lernzielbereich, der in der verbal-erklärenden Einheit (im folgenden „Gruppe V“ genannt) an zentraler Stelle des Unterrichtsgeschehens steht, während er bei der zweiten Gruppe, welche wir als „handlungsorientiert“ („Gruppe H“) bezeichnen wollen, neben den affektiv-psychomotorischen Lernzielbereichen eher eine zweitrangige Rolle spielt, umfaßt folgende drei Teilkomplexe: Erstens soll den Schülern ein allgemeiner Wissensrahmen zu den Begriffen „Lied“ und „Ballade“ vermittelt werden, was konkret am Beispiel des Schubertschen Liedschaffens verdeutlicht wird. Ergänzt wird diese allgemeine Einführung durch Informationen zu Schuberts Biographie. Im zweiten Teilkomplex steht die inhaltliche Erarbeitung des Baladentextes im Mittelpunkt, wobei die Methode des Sprechens in verteilten Rollen besonders Anwendung findet. Den dritten Teilkomplex bildet die Auseinandersetzung mit der Schubertschen Vertonung. Sie wird wiederholt vorgespielt, im Notenbild verfolgt, analytisch segmentiert, auf interpretatorische Aspekte hin untersucht usw. In der Gruppe V umfaßt diese Unterrichtseinheit vier Schulstunden. Danach erfolgte das nochmalige Anhören und gleichzeitige Beurteilen des Schubert-Liedes anhand der speziell für diese Untersuchung konstruierten Meßmethode.

Wie gesagt, spielen bei der Gruppe H derart „sachliche“ Informationen nicht die tragende Rolle, nicht zuletzt auch um zu verhindern, daß die allzu genaue Kenntnis der Schubertschen Vertonung eine eigenständige Umsetzung der Ballade durch die Schüler behindert oder gar unmöglich macht. Im Vordergrund steht hier die handlungsorientierte Auseinander-

setzung mit dem Stoff. Wie in der anderen Gruppe wird auch hier zunächst mit verteilten Rollen gelesen, wobei allerdings gleichzeitig die Möglichkeit der musikalischen Darstellung bei jedem Abschnitt mitbedacht wird.

So wurde schließlich jeder Textteil bzw. jede Strophe

a) gelesen, um den affektiven und kognitiven Inhalt zu erfassen;

b) es wurde dabei diskutiert: „was kann umgesetzt werden?“

c) und gleichzeitig gefragt: „Mit welchen Mitteln kann eine solche musikalische Umsetzung erfolgen?“

Auf Probleme, die dadurch entstanden, daß sehr viele Schüler Mühe hatten, von stereotypen Vorstellungen aus der Werbe- und Filmbranche abzukommen, kann hier nicht näher eingegangen werden. Die Problematik der musikalischen Prägung durch die Massenmedien wurde jedoch überaus deutlich. Was die tatsächliche Realisierung musikalischer Vorstellungen durch die Schüler angeht, versteht es sich von selbst, daß das Repertoire an Möglichkeiten sich in erster Linie im Bereich des „elementaren Musizierens“ bewegte.

In Gruppe H wurden für die gesamte Unterrichtseinheit 12 Stunden verwendet, die sich über zwei Wochen erstreckten. In der unterschiedlich langen Dauer der beiden Unterrichtseinheiten mag eine Fehlerquelle liegen, die sich aus unterrichtspraktischen Gründen jedoch nicht beseitigen ließ.

Theoretisch läßt sich das Vorgehen in Gruppe H unter zwei Gesichtspunkten interpretieren. Wenn Schüler einen Text lesen, sich überlegen, wie sie diesen „in Musik“ umsetzen können, die daraus resultierenden Vorstellungen stimmlich und instrumental zu realisieren versuchen und dieser Versuch durch eigene ästhetische Urteilsinstanzen bzw. durch solche der ganzen Gruppe bestätigt wird, so liegt es nahe, diesen Vorgang als „entdeckendes Lernen“ zu bezeichnen. Allerdings handelt es sich dabei nicht um kognitive „Entdeckungen“, wie sie in den Theorien des entdeckenden Lernens nach Brunner, Hendrix, oder Suchman postuliert wurden, sondern um „Entdeckungen“, welche in erster Linie aus einem ästhetischen und wertenden Kategoriensystem ihren Sinn erfahren (beachtet man allerdings, daß sowohl ästhetische als auch wertende Urteile nicht ohne kognitive Mechanismen ablaufen, wird die eingangs erwähnte Willkürlichkeit der Trennung in kognitive, affektive und psychomotorische Bereiche erneut offenbar). Ohne beide Methodensätze eindeutig voneinander abgrenzen zu können oder gar um ihre Priorität streiten zu wollen, zeigen die empirischen Befunde, daß das entdeckende Lernen dem darbietenden Lernen insofern überlegen ist, als es effizientere Transferleistungen ermöglicht (Guthrie, 1952). Interpretiert man die beiden vorliegenden Un-

terrichtseinheiten unter diesem Gesichtspunkt, läßt sich die Gruppe V als eher darbietende, die Gruppe H als eher entdeckende Lernform bezeichnen. Nimmt man nun die Aussage bezüglich der erhöhten Transferleistung des entdeckenden Lernens als Prämisse, so kann man in Hinblick auf die beiden zu vergleichenden Gruppen die Erwartung äußern, daß das am Ende beider Unterrichtseinheiten zu beurteilende Kriteriums-Musikstück bei der Gruppe H deshalb eher „positive Gefühlsreaktionen“ auslösen wird, weil der Schüler auf dem Hintergrund seiner eigenen Vorerfahrungen mit der „Vertonung“ des Balladentextes diese seine Erfahrung transferiert und gewisse Strukturelemente in der Schubertschen Bearbeitung wiederfindet.

In der Terminologie Ausubels ließe sich fernerhin sagen, daß der Schüler der Gruppe V in dem Schubertlied mehr „sinnvolles“ Material erkennt, weil er entsprechende textlich-musikalische Umsetzungstechniken durch eigenes Handeln in seinem Gedächtnis gespeichert hat. (Indem er beispielsweise die affektive Unruhe des Balladeninhalts verbunden mit dem hektischen Bild des Reitens musikalisch mit Hilfe von Trommelwirbeln umsetzt und diese „Idee“ in kaum veränderter Weise bei Schubert in der Form von sehr raschen, sich durch das ganze Lied hindurchziehenden, meist oktavierten Achteltriolen wiederfindet, u. ä.).

Ergebnis und Interpretation

Das Ergebnis der Erbkönigbeurteilung in beiden Gruppen ist in Tabelle 2 dargestellt. Aus diesen Daten geht hervor, daß die Differenzen auf allen vier Items in die erwartete Richtung zeigen: Gruppe H zeigt deutlicher eine „positive Gefühlsreaktion“ (im Sinne des Meßinstruments) als Gruppe V. Die Differenzen sind statistisch von unterschiedlicher Bedeutsamkeit ($0.01 < p < 0.20$), doch liegen immerhin zwei der vier Items (je eines aus der Dimension „Tempo“ und der Dimension „Stimmung“) im experimentally-psychologisch akzeptablen Bereich von $p < 0.05$.

Wichtig erscheint hierbei die Beobachtung, daß sich die gruppenspezifischen Urteilstendenzen unabhängig von der „objektiven“ Gesamtbeurteilung des Stückes manifestieren: das Stück wird insgesamt eher als „lebhaft“ ($x_{vH} = 4,82$) und „schwungvoll“ ($x_{vH} = 4,91$) und gleichzeitig eher als „traurig“ ($x_{vH} = 3,23$) und „trübe“ ($x_{vH} = 3,22$) aufgefaßt, was durchaus sowohl eine musik- als auch eine textanalytische Fundierung finden kann. Als ein Hinweis auf die „interne Validität“ des Meßinstruments kann man den Befund interpretieren, dass — entsprechend dem diesbezüglich deutli-

Tabelle 2 Statistischer Gruppenvergleich (Hauptuntersuchung)

Polarität	Gruppe H (n=30 ⁺)		Gruppe V (n=30)		t - Test		
	x	s ²	x	s ²	df	t	p
müde - lebhaft ++)	5,40	2,46	4,23	3,63	58	2,60	< 0,01
traurig - fröhlich	3,70	2,01	2,76	2,11	58	2,05	< 0,025
lahm - schwungvoll	5,10	2,69	4,63	2,72	58	1,31	< 0,10
trübe - heiter ++)	3,40	1,42	3,03	3,06	58	0,95	< 0,20

* Ein Schülerurteil mußte wegen einer mißverstandenen Instruktion eliminiert werden.

** Diese beiden Items sind in dieser Tabelle „umgepolt“ dargestellt.

chen Trend in der Voruntersuchung — die Varianzen der Gruppe H wiederum auf allen vier Items unter denen der Gruppe V liegen ($s^2_H = 2,15$; $s^2_V = 2,88$).

Faßt man diese Ergebnisse zusammen, so kommt man — bei vorausgesetzter Bejahung der meßtheoretischen Implikationen — zu dem Schluß, daß sich die verbal und handlungsorientierte Unterrichtsstrategie (wie in Gruppe H durchgeführt) der rein verbal-erklärenden (Gruppe V) insofern als Überlegen erweist, als erstere in stärkerem Umfange in der Lage ist, bei den Schülern hinsichtlich des behandelten Stoffes eine „positive Gefühlsreaktion“ hervorzurufen. Inwieweit sich Lernziele etwa aus dem kognitiven Bereich in unterschiedlichem Maße verwirklichen ließen, wurde aus den dargelegten Gründen nicht geprüft.

Die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse erstreckt sich somit lediglich auf den affektiven Lernzielbereich. Alle über diese Zielsetzung hinausgehenden Detailfragen müssen weitergehenden Untersuchungen vorbehalten bleiben.

SUMMARY

In two secondary school third forms (thirteen-year-olds) the extent of a "positive affective response" was compared using a measuring Instrument constructed specifically for this experiment. Educational aim and criterion of comparison was the assessment of a piece of music („Der Erlkönig" by Franz Schubert), which was introduced by means of verbal explanation in one class, and by additional action-orientated teaching methods in the other. The action-orientated procedure was proved by comparison to be more effective with regard to the achievement of affective learning objectives.

Literatur

- Ausubel, D. P., Psychologie des Unterrichts. 2 Bde. Weinheim/ Basell 1974.
Behne, K. E., Der Einfluß des Tempos auf die Beurteilung von Musik. Köln 1972.
Brunner, J. S., The process of education, Cambridge 1960.
Guthrie, E. R., The Psychology of Learning. New York 1952.
Hendrix, G., Learning by discovery. In: Math. Teach. 54/1961, 290-299.
Krathwohl, B. S./Bloom, B. S./Masia, B. B., Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim/Basel 1975.
Suchmann, J. R., Inquiry training in the elemental school. In: Science Teacher 27/1960, 42-47.

Dipl.Psych. Stefan Schaub, Beatrix Schaub
Waldallee 33
6239 Eppstein/Taunus

MARIE LUISE SCHULTEN

Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden im Musikunterricht

Daß die Schüler etwas lernen, wie sie lernen, wie es ihnen auf kunstvolle Weise beigebracht werden sollte — darüber existieren ebensoviele Meinungen wie Theorien. Den Prinzipien der Unterrichtsökonomie folgend, intendieren die Autoren dieser Schriften die optimale Lernorganisation: möglichst schnell und nachhaltig lernen und dies durchaus an den Interessen der Schüler orientiert. Daß gerade im Musikunterricht der Unterrichtsgestaltung eine besondere Bedeutung zukommt, zeigen die vorliegenden Didaktiken und Musiklehrbücher. Literatur und konkrete Untersuchungen speziell über Methodenfragen im Musikunterricht sind jedoch äußerst selten. Da, der Untersuchung Leo Roths¹ folgend, Unterrichtsmethoden nicht nur den Unterricht regeln, sondern Schülerverhaltensweisen bestimmen, kommt der Untersuchung von Unterrichtsmethoden besondere Bedeutung zu. Roth leitet daraus ab, daß nicht mehr vom Primat des Inhalts gesprochen werden könne, weil die Methode mehr Einfluß auf Einstellungen und Verhaltensweisen hat als der Inhalt des Unterrichts.

Genaues Wissen über die Organisation der Lernbedingungen kann dazu beitragen, Musikkernen qualitativ zu verbessern, die Entscheidung für die eine oder andere Methode zu erleichtern und die Wirksamkeit der Methoden, die abhängig ist von der Bereitschaft der Schüler, miteinzuplanen. Die methodischen Möglichkeiten werden bisher überwiegend von der Seite der Lehrer her dargestellt, weniger jedoch von einem Ansatz aus, der Schülerwünsche nicht nur im Hinblick auf die Inhalte, sondern auch die Einstellung zu Unterrichtsmethoden berücksichtigt. Einen Versuch in dieser Richtung stellt die folgende Untersuchung dar.

Diese Überlegungen und die beobachteten Defizite in der Praxis führten zum Plan dieser Untersuchung, in der es zum einen darum geht, die Schülerwünsche in bezug auf die Unterrichtsmethoden speziell im Musikunterricht zu eruieren, zum anderen, die Häufigkeit des Auftretens einiger Methoden zu erfassen, um so ein realistisches Bild vom methodischen Be-

1. Leo Roth: Effektivität von Unterrichtsmethoden. Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen, Hannover 1971

reich des Musikunterrichts zu gewinnen. All dies könnte m.E. dazu beitragen die Attraktivität des Faches zu erhöhen.

Da es sich bei Unterrichtsverfahren um sehr komplexe Gebilde handelt, muß ich mich in dieser pilot study auf die Untersuchung einiger Teilbereiche beschränken.

Die Untersuchungskategorien sind zum überwiegenden Teil Musikdidaktiken entnommen; diese bilden somit den theoretischen Bezugsrahmen für diese Untersuchung.

Der Schwierigkeiten, die entstehen, wenn Unterrichtsmethoden, die selbstverständlich jeweils abhängig von der Unterrichtsthematik angewandt werden, isoliert betrachtet werden, bin ich mir durchaus bewußt. Trotz dieser Künstlichkeit ist es m.E. wissenswert, welches Methodenrepertoire die Schüler im Musikunterricht erfahren, bzw. die Lehrer anwenden, zumal das Fach Allgemeine Didaktik (Unterrichtsmethodik, Unterrichtsformen) ebenso isoliert in der Ausbildung aller Lehren enthalten ist. Unter Methoden wird hier ganz allgemein Organisation von Lernbedingungen in Anlehnung an Leo Roth verstanden; subsumiert werden dabei: Sozialformen, Aktionsformen etc. Unterrichtsmethode ist demnach Sammelbegriff für alles, was irritiert wird, um einen Lernprozeß zu einem Ziel zu führen. -

Einige Items des Fragebogens gehen über den eben definierten Bereich hinaus; z. B.: Ihr ärgert den Lehrer. Da jedoch ein erster Gesamteindruck von dem, was sich täglich im Musikunterricht abspielt, ermittelt werden sollte, habe ich auch diese mitaufgenommen.

Die Fragestellungen

Die bisherigen Forschungen speziell im Fach Musikpädagogik konzentrierten sich vor allem auf die Inhalte des Musikunterrichts. Abhängigkeiten von Schulart, Alter, Geschlecht und Sozialschicht der Schüler wurden festgestellt. Hypothetisch anzunehmen ist, daß auch die Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden von diesen Faktoren abhängig sind. Zusätzliche Variablen sind: die Kontinuität des Musikunterrichts (Zahl der Musiklehrer, Jahre des Musikunterrichts) und die Einschätzung des Faches im Vergleich zu anderen Fächern. Explizit wurde bei dieser Untersuchung folgenden Fragestellungen nachgegangen:

I In bezug auf jeweils einen Schultyp

1. Ergeben sich Unterschiede bei der Beurteilung der Methoden?

- 1.1. Sind die evtl. auftretenden Differenzen zurückzuführen auf Alter oder/und Geschlecht der Schüler?
 - 1.2. Gibt es Unterschiede, die auf die Kontinuität des Musikunterrichts zurückzuführen sind?
 - 1.3. Hat das Spielen eines Instrumentes Einfluß auf die Bewertung der Methoden und des Musikunterrichts?
 - 1.4. Wirkt sich die unterschiedliche Bewertung des Faches auf die Einschätzung der Methoden aus?
- II Wie häufig kommen die verschiedenen Methoden vor?
1. in den einzelnen Klassen
 2. in den Altersgruppen
- III Existiert ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Methoden und der Häufigkeit ihres Auftretens?
- IV Vergleich der Schultypen
1. Ergeben sich Unterschiede, die auf den Schultyp zurückzuführen sind?
 2. Wird an Hauptschulen und Gymnasien in einer Altersgruppe gleich oder verschieden unterrichtet?

Der Versuchsplan

Von der Überlegung ausgehend, daß einer erstmaligen empirischen Untersuchung über Unterrichtsmethoden im Musikunterricht ein möglichst umfassender Fragebogen zugrunde gelegt werden sollte, wurden zunächst sämtliche bisher erschienenen Didaktiken und Methodiken des Musikunterrichts durchgesehen und die verschiedenen Ansätze in Schülern der 5. bis 10. Klasse verständliche Items transformiert.

Befragt wurden 189 Hauptschüler, 190 Gymnasiasten und 190 Schüler von Gesamtschulen jeweils anderer Musiklehrer. (Die Ergebnisse der Befragung der Gesamtschüler bleiben im folgenden unberücksichtigt, um den Umfang des Referats nicht zu überschreiten).

Zum Fragebogen

Reliabilitätsschätzungen wurden aufgrund von Korrelationen der Items, Alpha (Kuder-Richardson Koeffizienten) errechnet und der Trennschärfindex sowohl für jedes Item als auch für den gesamten Fragebogen ermittelt. Die Items erwiesen sich als trennscharf, der Fragebogen als ganzer als reliabel.

Zur Auswertung der Daten

Nach der Beschreibung der Daten für jeden Schultyp wurden zur Feststellung von Agglomerationen der Fragebogenitems jeweils eine Clusteranalyse (Wards Method) und eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenmodell) berechnet.

Die Wirkungen der unabhängigen Variablen: Schule, Alter, Geschlecht, Klasse, Zahl der Musiklehrer, Jahre Musikunterricht, Spielen eines Instruments, Bewertung des Fachs, auf die abhängigen Variablen: Einschätzung der Items, erfolgte mit Hilfe von Varianzanalysen und F-Tests.

Die Häufigkeit des Vorkommens der Methoden wurde interkorreliert mit der Einschätzung der Beliebtheit der Methoden und F-Tests durchgeführt.

Zur Interpretation der Daten

Die Ergebnisse der hierarchischen Clusteranalyse erwiesen sich als für die Interpretation unbrauchbar, da die 8 Agglomerationsniveaus sich kaum voneinander inhaltlich unterschieden. Ergebnisse' von Faktorenanalysen wurden bisweilen angezweifelt, da sie auf der Basis von Mittelwertberechnungen vorgenommen werden. Ein Vergleich zwischen den Ergebnissen der Clusteranalyse und denen der Faktorenanalyse hätte manches klären können. Die große Zahl der Faktoren, die die Analyse erbrachte, wiesen jedoch kaum prägnante Ladungen auf; eine Interpretation wäre daher m.E. nicht integer gewesen.

Derzeit ermittle ich andere Verfahren der Datenreduktion (vor allem eine andere Art der Berechnung der Clusteranalyse) und muß mich daher zunächst auf die Interpretation der Mittelwerte, Standardabweichungen, F-Tests und Varianzanalysen beschränken.

Was die Hauptschüler meinten

Hauptschüler lehnen die Arbeit mit einem Musikbuch nicht ab; ihre Urteile schwanken jedoch zwischen 3.119 und 3.418.

Hauptschüler arbeiten relativ häufig mit einem Buch (89.5 %), während 10.5 % nie nach einem Buch vorgehen.

Ins Heft schreiben finden Hauptschüler zwischen 3 und 3.4. Eine häufig praktizierte Methode.

	das finde ich						kommt bei uns vor		
	1	2	3	4	5	6	oft	manch- mal	nie
Ihr geht nach einem Buch vor									
Ihr schreibt im Musikunterricht ins Heft									
Der Lehrer benutzt Lieder zur Erklärung von Notenwerten, Intervallen usw.									
Ihr sitzt im Musikunterricht in Reihen hintereinander									
Der Lehrer sagt bei jeder Frage, wer sie beantworten soll									
Der Lehrer spricht die ganze Stunde									
Der Lehrer benutzt Tafel oder Projektor zum Erklären									
Der Lehrer verteilt Arbeitspapiere usw.									
Der Lehrer stellt "Denkfragen"									
Der Lehrer stellt "Wissensfragen"									
Der Stoff der letzten Stunde wird wiederholt									
Der Lehrer fordert zu Widerspruch und Kritik auf									
Der Lehrer sagt vorher, warum ein Unterrichtsstoff behandelt wird									
Die Unterrichtsstunden laufen gleich ab									
Arbeit in Gruppen									
Der Lehrer läßt euch alleine diskutieren									
Ihr macht Spiele und Wettkämpfe im Musikunterricht									
Ihr probiert im Unterricht selber etwas aus									
Ihr stellt dem Lehrer Fragen									
Ihr macht für Musik Hausaufgaben									
Ein Schüler bringt der Klasse etwas bei									
Ihr ärgert den Lehrer									
Ihr habt Einfluß auf das Thema der Stunde									
Ihr dürft den Unterricht selber gestalten (Platten mitbringen, Tanzen usw.)									
In einer Unterrichtsstunde unterrichten gemeinsam mehrere Lehrer									
Ihr macht Tests, bei denen ihr etwas ankreuzen oder hinschreiben müßt									
Schüler, die ein Instrument spielen, kriegen bessere Noten									

	das finde ich						kommt bei uns	
	1	2	3	4	5	6	oft	mal
Der Lehrer lobt euch								
Der Lehrer bestraft euch (z.B. durch Zusatzaufgaben usw.)								
Euer Musikunterricht ist lustig								
Der Lehrer ist streng								
Der Lehrer musiziert in der Stunde selber (Instrument oder Singen)								
Ihr hört Musik im Unterricht								
Ihr müßt für Musik lernen								
Ihr sprecht über Dinge, die auch in anderen Fächern behandelt werden								
Bei euch wird Musik in Bewegung umgesetzt (Tanzen, Dirigieren, Klappen usw.)								
Ihr besucht mit dem Lehrer Musikveranstaltungen								

Alter: Jahre Geschlecht: männlich weiblich

Wieviele Musiklehrer hattest du in den letzten 5 Jahren?

Wieviel Jahre Musikunterricht hattest du bisher? 1... 2... 3... 4... 5... 6... 7... 8... 9... 10...

Welche Instrumente spielst du?

Wie findest du Musikunterricht, verglichen mit anderen Fächern? gut...mittel...schlecht....

Vielen Dank!

Du hast nun den ganzen Fragebogen ausgefüllt. Das finde ich

sehr gut
X

Die Erklärung von Notenwerten mit Hilfe von Liedern erfreut sich relativ großer Beliebtheit ($x = 2.708 - 3.071$). Hier wird ein Blick auf die Altersgruppen Aufschluß darüber geben, ob es hierbei altersspezifische Differenzen gibt, was eigentlich zu erwarten ist.

Der Mittelwert der Häufigkeit des Vorkommens bewegt sich zwischen „manchmal“ und „oft“, jedoch kreuzten auch 17.9 % bei „nie“ an.

In Reihen hintereinandenzusitzen finden Hauptschüler nicht besonders gut = 3.688 und 4.103).

Diese Frage, deren Beantwortung wahrscheinlich klassenspezifisch unterschiedlich ausfiel, wurde fast zu gleichen Teilen mit „oft“ und „nie“ beantwortet.

Bei der Aussage: *„Der Lehrer sagt bei jeder Frage, wer sie beantworten soll“* ergab sich ein recht uneindeutiges Bild. Lediglich die erste Kategorie wurde eindeutig abgelehnt, die übrigen Einschätzungen streuten recht stark: die Varianz betrug 2.036.

Die meisten Schüler meinten, daß dies „manchmal“ vorkomme, 28.9 % meinten „oft“, 20.5 % „nie“.

„Der Lehrer spricht die ganze Stunde“ wurde von vielen Schülern negativ bewertet. Der Mittelwert liegt zwischen 4.106 und 4.494. Es kommt – zum Glück – nur manchmal vor.

Gut finden die Schüler, wenn der Lehrer Tafel oder Projektor zum Erklären benutzt – besser als die Arbeit mit einem Buch. Viele Lehrer scheinen das zu wissen.

Ebenfalls beliebt sind Arbeitspapiere, wenngleich nicht so eindeutig wie Projektor etc. ($s=1.35$, $5:=2.991-3.377$)

Hier klaffen positives Schülerurteil und die Häufigkeit des Vorkommens weit auseinander: es kommt nur selten vor.

Hauptschüler finden es recht gut, wenn der Lehrer „Denkfragen“ stellt! ($ic=2.884$, $s=1.135$)

Das kommt häufig vor!

Etwas weniger beliebt sind „Wissensfragen“ ($x=3.016$). Der Unterschied zu den Denkfragen ist jedoch nur gering.

Auch in bezug auf die Häufigkeit sind die Ergebnisse ähnlich wie beim vorigen statement.

Wiederholungen werden von den Schülern geschätzt und auch meistens gemacht; allerdings streuen hier die Antworten breit um den Mittelwert. *„Aufforderungen zu Widerspruch und Kritik“* wird von Hauptschülern für gut gehalten.

Eine leichte Tendenz zu den „seltenen Ereignissen“ ist hier jedoch erkennbar,

Außerordentlich positiv bewertet wurde das statement: *„Der Lehrer sagt vorher, warum ein Unterrichtsstoff behandelt wird.“*

So gut wie nie scheinen die Schüler darüber informiert zu werden!

Einförmigkeit in der Methode wird abgelehnt: Gleichablaufende Stunden sind nicht erwünscht. Es gibt jedoch hier tatsächlich einige Schüler, die das nicht entschieden ablehnen.

Aber: Unterrichtsstunden, die gleich ablaufen, kommen so gut wie nie vor! Schüler würden gerne in Gruppen arbeiten; 30 % urteilten mit „sehr gut“, 36.3 % mit gut.

Es wird aber äußerst selten praktiziert!

Ähnliches bei dem Item: *„Der Lehrer läßt euch allein diskutieren“*. Gemacht wird es fast nie.

Die große Varianzbreite bei *„Ihr macht Spiele und Wettkämpfe im Musikunterricht“* bei insgesamt positiver Beurteilung deutet auf Unterschiede hin, die vielleicht von altersspezifischen Differenzen herrühren.

Auch dieser Wunsch bleibt weitgehend unerhört.

Gut finden die Schüler Eigenaktivitäten, wie: *im Unterricht selber etwas ausprobieren*.

Auch das Selberausprobieren kommt leider kaum vor.

Eindeutig positiv sprechen die Schüler sich dafür aus, *dem Lehrer Fragen stellen* zu können (Varianz: 0.999!).

Schüler machen häufig von dieser Form der Kommunikation und des feedback Gebrauch.

Hausaufgaben sind wenig beliebt, auch für den Musikunterricht. (27.9 % bei 6)

Angenehm für die Schüler, daß sie Hausaufgaben nicht allzuoft machen müssen.

Die Antworten bei *„Ein Schüler bringt der Klasse etwas bei“* variieren sehr stark. Die Einschätzungsverteilungen deuten auf eine gewisse Unsicherheit bei der Beantwortung hin. Vielleicht können sich Schüler nicht recht vorstellen, daß man nicht nur vom Lehrer oder aus Büchern lernen kann. Es kommt äußerst selten vor.

„Ihr ärgert den Lehrer“. Auch bei diesem statement gibt es eine breite Streuung der Ergebnisse um den Mittelwert (Varianz=2.630). (Einige Schüler scheinen noch moralische Bedenken zu haben)

Sie geben zu, daß es durchaus manchmal vorkommt.

Der Mittelwert von 2.63 zeigt an, daß die Schüler sich dafür aussprechen, das Thema der Stunde mitbestimmen zu können.

Bisher ist das noch Theorie, denn es kommt kaum vor.

„*Unterricht selber gestalten*“ ist das Item, das mit am besten abschnitt. (41.1 % sehr gut, 29.5 % gut).

Einige Schüler dürfen es. Bei 68.4 % der Schüler kommt ein selbstgestalteter Unterricht nie vor!

Große Zweifel herrschten bei der Einschätzung, ob mehrere Lehrer gemeinsam unterrichten sollten.

91.6 % der Schüler kannten diese Form von Unterricht nicht.

Man staune: Schüler finden Tests gut — wirkt der Schein der Objektivität? Tests werden manchmal geschrieben.

50 % der Schüler lehnen es völlig ab, daß Schüler, die ein Instrument spielen, bessere Zensuren kriegen. Ob die Streuung dieser Ankreuzungen abhängig vom Spielen eines Instrumentes ist, wird die weitere Auswertung zeigen.

Diese Art der Bewertung im Musikunterricht kommt erfreulicherweise äußerst selten vor.

Merkwürdig, daß nicht 100 % der Schüler gerne gelobt werden wollen. Es ist zwar die überwiegende Mehrheit, die es als positiv ansah, aber die Streuung von 1.088 läßt auf einige Skeptiker schließen, die das Lob mit Vorsicht genießen.

Musiklehrer loben „manchmal“ bis „oft“.

Zusatzaufgaben sind unerwünscht. Aber es gibt eine Minderheit von 6.8 % die solcherart Betätigungen sehr gut findet.

Etwa 50 % der Schüler ist diese Methode geläufig, während 47.9 % noch nie damit zu tun hatten.

Daß Musikunterricht *lustig* sein sollte, meinten 72.7 % der Schüler. Die Häufigkeit wird realistisch eingeschätzt: Manchmal ist der Musikunterricht lustig.

Einen strengen Musiklehrer lieben die Schüler nicht.

Das wissen die Lehrer schon: sie sind nach der Einschätzung der Schüler nur selten streng.

Ausgezeichnet finden die Schüler es, wenn der *Musiklehrer selber im Unterricht* musiziert.

Insgesamt 92.6 % der Schüler sagten, daß der Musiklehrer auch tatsächlich Musik macht.

Auch das *Musikhören* ist sehr beliebt im Musikunterricht. ($x=1.889, s=0.994$). In der Häufigkeit steht es an erster Stelle.

Für Musik zu lernen scheint nicht besonders attraktiv zu sein. Es kommt selten vor oder nie.

Die Meinungen zu *fächerübergreifendem Unterricht* gehen auseinander.

Das zeigen die hohe Standardabweichung und die Varianz. In der Tendenz bewegen sie sich im positiven Bereich.

54.7 % der Schüler ist diese Unterrichtsform bekannt, 44.2 % kennen sie nicht.

Schüler bewegen sich sehr gerne zu Musik.

Die Spaltung der Häufigkeit in „manchmal“ und „nie“ könnte auf alters- oder geschlechtsspezifische Unterschiede hinweisen.

Gerne würden die Schüler mit dem *Musiklehrer Musikveranstaltungen besuchen*.

Bisher kommt das überhaupt nicht vor.

Um die Ergebnisse noch deutlicher werden zu lassen, habe ich die Ankreuzungen bei den Kategorien 1+2, 3+4, 5+6 zusammengefaßt; statistisch ausgedrückt: ich habe die relativen Häufigkeiten in 3 statt 6 Klassen transformiert mit einer Klassenbreite von 2, sodaß eine Einteilung in gut (1+2), mittel (3+4) und schlecht (5+6) entstand. Desweiteren habe ich festgelegt, daß selbst bei Nichtbeachten der Standardabweichung und der Varianz eine Kategorie nur dann als eindeutig beurteilt anzusehen ist, wenn auf sie mindestens $\frac{2}{3} = 66,6\%$ der Antworten entfielen. Dies war bei folgenden Statements der Fall:

<i>Ihr geht nach einem Buch vor</i>	69.5%	3+4
<i>Arbeit in Gruppen</i>	66.3%	1+2
<i>Ihr stellt dem Lehrer Fragen</i>	66.3%	1+2
<i>Ihr dürft den Unterricht selber gestalten</i>	70.5%	1+2
<i>Der Lehrer lobt euch</i>	75.8%	1+2
<i>Euer Musikunterricht ist lustig</i>	72.6%	1+2
<i>Ihr hört Musik im Unterricht</i>	82.1 %	1+2

Das erste statement wurde klar mit 3+4 bewertet.

Arbeit in Gruppen, obwohl sie den meisten unbekannt ist, mit 1+2 eingeschätzt. Es mag manchem von Ihnen überinterpretiert erscheinen, wenn ich meine, hier einen Anhaltspunkt für eine positive gefühlsmäßige Vorstellung zu sehen, die die Schüler mit dem Wort „Gruppe“ verbinden.

Auch die positive Wertschätzung, die sich in der Benotung des Items „Ihr stellt dem Lehrer Fragen“ niederschlägt, deutet auf die Kommunikationsbereitschaft der Schüler hin. Hier jetzt nicht bezogen auf Gleichaltrige, sondern auf die Person des Lehrers. Da die Schüler diese Möglichkeit relativ häufig nutzen, sei schon hier ein Vorgriff auf die weitere Interpretation erlaubt: Nicht alles, was selten vorkommt und angenehm erscheint, wird mit „gut“ bewertet, vielmehr scheinen die Schüler eigene Kriterien für die Beurteilung zu haben.

Dem Wunsch, Unterricht selber zu gestalten — einer der Spitzenreiter, was die Beurteilungen angeht-70.5 % urteilten mit 1+2, wird zu selten Beachtung geschenkt.

Daß Schüler gerne gelobt werden wollen, gehört sicherlich zu den Binsenweisheiten der Unterrichtsmethodik, die jedoch von fundamentaler Bedeutung ist.

Auch daß Musikunterricht lustig sein sollte, war zu erwarten. Überraschend für mich war jedoch der eindeutige Wunsch nach Musikhören. In Verbindung gebracht mit der weniger gut beurteilten Arbeit mit einem Buch, ließe sich diese Aussage als Wunsch nach praktischer Auseinandersetzung mit der Musik also unmittelbarem Kontakt mit der Musik — im Gegensatz zu einer theoretischen mit Hilfe von Büchern deuten. Musikhören vereinigt konkrete Beschäftigung mit Musik — Musikhören als Eigenaktivität und sinnliche Erfahrung auf sich.

Ebenfalls den Wunsch nach „Selbermachen“ sehe ich in der Bevorzugung der Items: Gruppenarbeit und Unterricht selber gestalten.

Daß die Schüler dem Lehrer Fragen stellen möchten und von ihm gelobt werden möchten, deutet an, daß sie nicht nur über eine Schülerrollenidentität verfügen, sondern daß ihnen „positive“ Autorität wünschenswert erscheint und als Instanz akzeptiert wird. Fragen stellen bedeutet noch mehr: es setzt eine Unterrichtsatmosphäre voraus, in der sie sich trauen etwas zu fragen. Dies wiederum unterstützt m. E. die Interpretation der vorigen Ergebnisse und berührt den Bereich, der mit der Aussage „*der Musikunterricht ist lustig*“ angesprochen wird. Beides meint eine gute Unterrichtsatmosphäre.

Würden die Ergebnisse gleich ausfallen, wenn man diese Fragen in bezug auf den Mathematikunterricht oder ein anderes Fach gestellt hätte? Ich werde diese Frage nochmals im Zusammenhang mit der Auswertung der Frage nach der Einstellung zum Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern nachgehen.

Bezogen auf musikpädagogische Konzeptionen wurden bei den statements mit eindeutigen Befragungsergebnissen vor allem drei Bereiche angesprochen:

1. Musikhören — Michael Alts didaktische Konzeption scheint den Schülerwünschen zu entsprechen
2. Eigenaktivität der Schüler — außer der etwas älteren Richtung werden auch neuere Ansätze des kreativen Musikunterrichts erwünscht.
3. Unterrichtsatmosphäre – dieser Schülerwunsch sollte als Aufforderung an die musikpädagogische Unterrichtsforschung verstanden werden, verstärkt die bisherigen Resultate der allgemeinen Unterrichtsfor-

schung in ihre Überlegungen miteinzubeziehen und für den Musikpädagogischen Bereich weiterzuentwickeln.

Wie urteilten die Gymnasiasten?

Im Zuge der Ausbildungsangleichung – studiert wird Sekundarstufe I, die Lehrer unterrichten gleichberechtigt entweder an Haupt-, Realschulen oder Gymnasien – wird implizit davon ausgegangen, daß die methodischen Differenzen, die bisher häufig Gegenstand der Diskussion waren, nivelliert werden. Demzufolge wären höchstens rein zufällige Unterschiede der Ergebnisse im methodischen Bereich zu erwarten.

Wendet man das gleiche Verfahren an wie bei den Hauptschulergenergebnissen, zeigen sich eindeutig positive Resultate bei 12 Items.

Von diesen 12 statements, die sich größter Beliebtheit bei den Gymnasiasten erfreuten, tauchten 6 schon bei den Hauptschülern auf. Dieses sind:

Arbeit in Gruppen

Ihr stellt dem Lehrer Fragen

Ihr dürft den Unterricht selber gestalten

Der Lehrer lobt euch

Euer Musikunterricht ist lustig

Ihr hört Musik im Unterricht

Zusätzlich kreuzten die Gymnasiasten bei den folgenden Items bei „sehr gut“ und „gut“ an:

Der Lehrer sagt vorher, warum ein Unterrichtsstoff behandelt wird

Der Lehrer läßt euch alleine diskutieren Ihr probiert im Unterricht selber etwas aus

Ihr habt Einfluß auf das Thema der Stunde Der Lehrer musiziert in der Stunde selber

Ihr besucht mit dem Lehrer Musikveranstaltungen

Offensichtlich nahmen die Gymnasiasten sehr viel entschiedener zu den statements Stellung als die Hauptschüler. Dies widerspricht der Vorstellung, daß Gymnasiasten im kognitiven Bereich differenziertere Urteile abgeben als Schüler anderer Schultypen. Von 37 Items wurden 12 mit 1+2 bewertet, 3 Aussagen wurden abgelehnt, sind zusammen 15, also fast die Hälfte.

Da die in den Items angesprochenen Methoden überwiegend selten vorkommen, wird damit implizit zum Ausdruck gebracht, daß der Unterricht

an Gymnasien methodisch nicht so abwechslungsreich gestaltet wird wie an Hauptschulen. Dies wird auch von der weiteren Interpretation der Häufigkeiten des Vorkommens der Methoden bestätigt werden.

Interessant erscheint mir, daß die Gymnasiasten es außerordentlich gut finden, wenn der Lehrer selber musiziert. Zusammen mit dem Wunsch nach Musikhören und Musikveranstaltungen zu besuchen, wird das Interesse der Schüler an Musik deutlich. (Dies scheint für die gründliche instrumentale Ausbildung der Musiklehrer zu sprechen).

Auf heftigen Widerstand stießen: Hausaufgaben machen für den Musikunterricht, Strafen wie z. B. Zusatzaufgaben machen, und, daß Schüler, die ein Instrument spielen, bessere Zensuren bekommen.

Der Vergleich der Varianzen (F-Test für unabhängige Stichproben) erbrachte sehr signifikante Unterschiede bei den Beurteilungen der Hauptschüler und Gymnasiasten: Gymnasiasten arbeiten noch weniger gerne nach einem Buch als Hauptschüler. Liegt das vielleicht auch an den Büchern?

Hauptschüler beurteilten Denkfragen signifikant besser als Gymnasiasten, ebenso Wissensfragen.

Daß Unterrichtsstunden gleich ablaufen, empfinden Gymnasiasten negativer als Hauptschüler. Den gleichen Effekt kann man bei den Hausaufgaben beobachten.

Es wurde vorher bereits erwähnt, daß beide Gruppen den Unterricht gerne selber gestalten würden; der signifikante Unterschied, der sich hier zeigt, kommt durch die Urteile der Hauptschüler zustande, die in der Mehrzahl bei 2 ankreuzten, wohingegen fast alle Schüler des Gymnasiums „sehr gut“ angaben. Auch in der Ablehnung von Strafen zeigt sich eine Differenz insofern, als Gymnasiasten Strafen sehr viel entschiedener ablehnen als Hauptschüler. Bei dem Wunsch nach einem lustigen Musikunterricht gibt es einen ähnlichen Effekt wie beim vorher genannten Item, hier nur im positiven Bereich.

Soweit zu den Differenzen zwischen der Beliebtheit der Methoden. Signifikante Unterschiede ergaben sich jedoch auch bei der Häufigkeit der Methoden in der Einschätzung der Schüler. In der Hauptschule wurden häufiger Notenwerte, Intervalle usw. an Liedern erklärt als am Gymnasium.

Während Gymnasiasten bis auf wenige Ausnahmen immer in Reihen hintereinander sitzen, kommt dies bei Hauptschülern nur manchmal vor.

Gymnasiasten müssen häufiger Hausaufgaben für Musik machen, aber schreiben weniger Tests. In der Einschätzung der Schüler kommt es an der Hauptschule etwas häufiger vor, daß Schüler, die ein Instrument spielen auch bessere Musikzensuren erhalten, als am Gymnasium.

Wenngleich es an Hauptschule und Gymnasium auch nur manchmal vorkommt, daß Schüler und Lehrer gemeinsam Musikveranstaltungen besuchen, so kommt doch ein signifikanter Unterschied dadurch zustande, daß zumindest einige Schüler des Gymnasiums schon einmal die Gelegenheit dazu hatten.

Keine signifikanten Unterschiede gab es bei 24 von 37 Items in bezug auf die Beliebtheit, bei 25 keinen bei der Häufigkeit der Methoden. Dies bedeutet eine relativ große Übereinstimmung in bezug auf die Schülerwünsche und einige Ähnlichkeiten in der Unterrichtsmethodik.

Bei einigen statements sind altersspezifische Differenzen zu erwarten bzw. nicht zu erwarten gewesen. Ich möchte nur auf besonders auffällige Ergebnisse eingehen: es gab keine altersspezifischen Unterschiede bei: Der Lehrer benutzt Lieder zur Erklärung von Notenwerten und Intervallen. Dies kann sowohl positive Wertschätzung von Liedern als auch eine Bevorzugung von anschaulicher Darstellung auch in den höheren Klassen bedeuten.

15 und 16jährige Hauptschüler bevorzugen andere Sitzordnungen als jüngere, die es nicht so schlecht finden, in Reihen hintereinander zu sitzen. Je älter die Schüler sind, um so eher wünschen sie sich die Aufforderung zu Widerspruch und Kritik. Mit zunehmendem Alter nimmt die Befürwortung von Spielen und Wettkämpfen im Unterricht ab. Dies war zu erwarten. Im Unterricht selber etwas ausprobieren möchten alle Schüler gerne.

Ältere Schüler schätzen es durchaus, wenn ein Schüler der Klasse etwas beibringt.

Ältere Schüler ärgern ihre Lehrer lieber als jüngere.

Über alle Altersstufen gleich ist der Wunsch danach, daß der Lehrer selber musiziert.

Selbst bei dem Item: *Musik in Bewegung umsetzen* gibt es keine Unterschiede: auch ältere Schüler würden sich gerne zur Musik bewegen. Vielleicht könnte man diesem Wunsch in der Schule nachkommen.

Für das Gymnasium trifft Ähnliches zu. Abweichungen gibt es lediglich bei den Aussagen: *Der Lehrer fordert zu Widerspruch und Kritik auf* — die Gymnasiasten sprachen sich gleich welchen Alters dafür aus.

Bei dem statement: *Ihr ärgert den Lehrer streuten die Ergebnisse breiter als bei den Hauptschülern.*

Die geschlechtsspezifischen Differenzen waren insgesamt sehr gering. Auch die Kontinuität des Musikunterrichts, erhoben durch die Fragen nach der Zahl der Musiklehrer, die die Schüler hatten, und die Jahre, in denen die Schüler Musikunterricht hatten, hatten keinen bedeutenden Einfluß auf die Bewertungen.

Die Schüler, die ein Instrument spielen, — das waren an der Hauptschule 32,1 %, am Gymnasium 68,8 %, — urteilten nicht anders als die Schüler, die kein Instrument spielen, auch nicht bei der Kategorie: *Schüler, die ein Instrument spielen, kriegen bessere Noten.*

Zur Frage: *Wie findest Du Musikunterricht verglichen mit anderen Fächern?*

„Gut“ finden 44,2 % der Hauptschüler und 41,3 % der Gymnasiasten den Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern. Nahezu ebensoviele sagten, der Musikunterricht sei so „mittel“, der Unterschied zu „gut“ bei den Gymnasiasten etwas größer war als bei den Hauptschülern. Minderheiten von 8,9 % von den Hauptschülern und 6,3 % von den Gymnasiasten finden Musikunterricht schlecht, wobei die Meinungen derjenigen, die Musikunterricht schlecht finden, über alle Items streuten, so daß keine der Aussagen eindeutig für die Ablehnung herangezogen werden kann. Es ist anzunehmen, daß bei den Einschätzungen des Faches aufgrund der recht allgemeingehaltenen Fragestellung im Gegensatz zu den übrigen konkreten Items eine generelle Einstellung zur Schule mit in die Ergebnisse einging.

Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Häufigkeit der Methoden und der Einschätzung dieser Methoden deckte bemerkenswerte Urteilstendenzen auf: Bei den Hauptschülern waren von 37 möglichen Korrelationen 6 nicht signifikant und 18 auf dem 0,01 % Niveau signifikant, während es sich bei den Gymnasiasten umgekehrt verhielt: 17 x nicht signifikant und 10 x auf dem 0,01 % signifikant. Der Bekanntheitsgrad der Methoden hatte keinen Einfluß auf die Beurteilung.

Ich habe heute versucht, Ihnen möglichst detailliert über die Einstellungen der Schüler zu Unterrichtsmethoden zu berichten und einen Überblick über die methodische Seite des Musikunterrichts zu geben. Da die Kategorien noch recht allgemein formuliert waren, wäre es lohnend, eine weitere Studie anzuschließen, die sich, von der Analyse konkreter Unterrichtssituationen ausgehend, zum Ziel setzt, eine „Systematik“ von Methoden im Musikunterricht zu entwickeln, die die Begründungen für die Wahl der Methoden ebenso einschließt, wie deren Wirkungsradius in bezug auf die Verhaltensweisen der Schüler zur Musik.

SUMMARY

A questionnaire was devised to gather data on methods used in music-teaching, how frequently they were used and how popular they were with

the school-children. Age and sex differences were taken into account, as well as differences between the various types of school, individual musical experience and continuity of music classes.

Dr. Marie Luise Schulten
Dasselstr. 14
5000 Köln 1

HEDEMARIE STRAUCH

Der Einfluß von Musik auf die filmische Wahrnehmung am Beispiel von L. Bunuels „**Un Chien Andalou**“

Das Phänomen Filmmusik ist gekennzeichnet durch die historisch begründete Selbstverständlichkeit, mit der sie verwendet wird, durch einen hauptsächlich ästhetisch orientierten theoretischen Hintergrund und wenige empirisch untermauerte Kenntnisse über ihre Rezeption.

Die Wirksamkeit der Musik in der Gesamtwahrnehmung des Films wird auf theoretischer Seite gern überschätzt. In der Praxis des Filmemachens scheint man ihr — wenn auch nichtausdrücklich — zu mißtrauen, was durch die reichliche Anwendung von Filmmusik wettgemacht wird. Es gibt kaum einen Film im Kino oder Fernsehen, der nicht mit Musik unterlegt ist. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einfluß von Musik auf die filmische Wahrnehmung in bezug auf einige grundsätzliche Dimensionen, die bei der Rezeption eines Films von Bedeutung sind.

Es wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, bei der zwei Gruppen von Versuchspersonen ein Film vorgeführt wurde, und zwar einer Gruppe mit Musik, der anderen Gruppe ohne Ton. Im Anschluß an die Filmvorführung wurde von den Vp (Versuchspersonen) ein Fragebogen ausgefüllt. Aus dem Vergleich der Daten, die aus den Fragebögen gewonnen wurden, ergaben sich Hinweise auf den möglichen Einfluß der Musik bei der Rezeption des Films.

Als Grundlage der Untersuchung diente der „*Chien Andalou*“ von S. Dali/L. Bunuel¹. Dieser Film war aus verschiedenen Gründen für dieses Experiment besonders interessant.

Um die Wirkung von Musik auf die filmische Wahrnehmung zu untersuchen, ist ein Stummfilm eher geeignet als ein Tonfilm, weil die auditive Schicht des Stummfilms nur aus Musik besteht. Im Tonfilm müßten dagegen andere auditive Elemente berücksichtigt werden, deren Wirkung schwer von denen der Musik zu trennen wäre.

Bei der Musik zum „*Chien Andalou*“, Ausschnitten aus Wagners „*Tristan*“

1. „Un Chien Andalou“, Frankreich 1928

Produktion: L. Bunuel, Regisseur: L. Bunuel, Buch: S. Dali/L. Bunuel, Kamera: Albert Duberger, Schnitt: L. Bunuel, Bildformat: 35 mm normal, schwarz-weiß, Länge der deutschen Fassung: 504 m/18 min.

und *Isolde*" und argentinischer Tangomusik, handelt es sich um reine Begleitmusik, die eine relative Eigenständigkeit besitzt und keine besonderen dramaturgischen Funktionen übernimmt. Sie ist nicht eindeutig auf eine bestimmte Wirkung hin angelegt, die zu untersuchen trivial wäre. Andererseits ist das Verhältnis von Film und Musik dadurch weniger komplex. Bei der Untersuchung müssen also weniger Faktoren berücksichtigt werden, was das Verfahren vereinfacht.

Der *Chien Andalou* wurde als Stummfilm ohne Musik gedreht und nachträglich vom Regisseur selbst mit Musik unterlegt. Bunuel hat bei der Uraufführung im Jahre 1928 selbst die Platten aufgelegt. 1960 wurde der Film nach seinen Angaben synchronisiert.

Die Musik gehört also zum Film dazu, ihre Kombination mit dem Film ist nicht zufällig. Andererseits ist der Film nicht so eng mit der Musik verbunden, daß er ohne sie wesentlich an Sinn verlöre, wie es bei einem Film mit eigens komponierter, in die Konzeption des Films eingebauter Musik der Fall wäre.

Diese besondere Konstellation von Film und Filmmusik bildet eine wichtige Voraussetzung für die Untersuchung: Den Film ohne Musik vorzuspielen ist kein entstellender Eingriff, die stumme Version des Films und die synchronisierte Fassung sind vergleichbar.

Beide Musikstücke stehen weder zum Film noch untereinander in direkter Beziehung. Diese entsteht nur an einigen Stellen durch zufällige Synchronität der Bewegung.

Der Film erzählt keine Geschichte, der eine logisch und chronologisch geordnete Handlung zugrunde liegt, sondern kleine Episoden und Handlungsfragmente werden assoziativ aneinander gereiht. Die Musik dagegen besteht aus zwei sehr verschiedenen, in sich geschlossenen, deutlich voneinander getrennten Stücken, die symmetrisch angeordnet sind und fünf große Abschnitte bilden. Die Zäsuren, die durch den Wechsel dieser Abschnitte und ihre Binnenstruktur gebildet werden, stimmen in den seltensten Fällen mit den Zäsuren im Film überein. Die Musik verklammert gleichsam den Film.

Gerade die semantische und strukturelle Uneindeutigkeit des Films bilden eine weitere günstige Voraussetzung für ein derartiges Experiment. Ein Film mit eindeutiger Aussage und stringenter Handlung wäre bestimmten Fragen gar nicht zugänglich. Der Film besitzt eine Art von handlungsmäßiger Neutralität, auf Grund derer die Wirkung von Musik leichter isolierbar ist. Eine Identifikation des Zuschauers mit dem Film wird erschwert, so daß anzunehmen ist, daß ein Teil der Aufmerksamkeit der akustischen Wahrnehmung zur Verfügung bleibt.

Trotz seiner komplizierten inhaltlichen Struktur ist der Film relativ unaufwendig in der Wahl der filmtechnischen Mittel. Das hat den Vorteil, daß die Aufmerksamkeit der Zuschauer nicht zu einseitig durch rein Visuelles absorbiert wird.

Der Fragebogen, der nach der Vorführung des Films verteilt wurde, besteht aus 10 bzw. 11 geschlossenen Fragen, von denen sich die ersten drei auf die Versuchspersonen beziehen, die übrigen auf den Film, seine Beurteilung und die Filmmusik. Die Fragebögen stimmen in den ersten acht Fragen für beide Gruppen überein und in der letzten, die allerdings den Gruppen entsprechend im Wortlaut etwas differiert.

Die Fragen setzen kein Wissen voraus, sie beziehen sich ausschließlich auf Eindrücke oder Meinungen der Versuchspersonen. Deswegen können sie von jeder Versuchsperson ohne Schwierigkeiten beantwortet werden.

Die Antwortvorgaben stellen zwei oder mehr — aber höchstens zehn — Alternativen zur Wahl. Bei zwei Fragen waren Mehrfachankreuzungen möglich, zwei Fragen wurden um die neutrale Kategorie „weiß nicht“ ergänzt. Die letzte Seite des Fragebogens stand den Versuchspersonen für ergänzende Bemerkungen zur Verfügung.

Auf eine Einleitung wurde verzichtet und die nötigen Anweisungen mündlich gegeben.

Der Fragebogen wurde so allgemein in bezug auf seine Dimensionen und deren Formulierung abgefaßt, daß er auch auf andere Filme anwendbar ist. Folgende Überlegungen sind in die Konzeption des Fragebogens eingegangen:

1. Gibt es einen Einfluß von Musik auf die filmische Wahrnehmung in bezug auf die Charakterisierung des Films, die Einschätzung der Gesamtdauer, den Handlungszusammenhang und die formale Gliederung?
2. Wird Filmmusik bewußt rezipiert?
3. Wird das Fehlen von Filmmusik als Mangel empfunden?
4. Haben die Rezipienten eine eigene Vorstellung davon, wie die Musik für diesen Film beschaffen sein sollte?
Ist diese Vorstellung von der tatsächlichen Filmmusik beeinflusst?

Als Versuchspersonen stellten sich Studenten der Technischen Universität Berlin und der Hochschule der Künste Berlin und zwei zehnte Klassen einer Berliner Oberschule zur Verfügung.

Was bei vielen Untersuchungen problematisch ist, nämlich die Zusammensetzung der Stichprobe aus Schülern und Studenten — die so gewonnenen Ergebnisse sind ja nicht ohne weiteres auf andere Bevölkerungs-

gruppen übertragbar — rechtfertigt sich bei der vorliegenden Untersuchung durch den Gegenstand, der in erster Linie gerade diese Altersgruppe betrifft.

Es wurde eine relative Homogenität der Gruppenzusammensetzung angestrebt, um Störfaktoren wie extreme Alters- oder Bildungsunterschiede auszuschalten.

Von den 99 verwertbaren Fragebögen waren 51 Fragebögen von Schülern ausgefüllt worden, 48 Fragebögen von Studenten. 52 Versuchspersonen haben den Film ohne Musik gesehen, 25 Schüler und 27 Studenten. Die synchronisierte Fassung haben 47 Versuchspersonen gesehen, davon 26 Schüler und 21 Studenten.

Die Schüler waren zwischen 15 und 17 Jahre alt (Durchschnittsalter 16,25 Jahre), das Alter der Studenten lag zwischen 18 und 39 Jahre (Durchschnittsalter 24, 78 Jahre). Gerade diese Altersgruppe („von Personen mittlerer und höherer Schulbildung ... unter 30“)² bildet den größten Anteil der Filmkonsumenten.

Von der Studentengruppe waren 27,08 % Musik- bzw. Musikwissenschaftsstudenten, 31,25 % studierten Kunst, Kunstgeschichte oder visuelle Kommunikation.

Die Angabe der Fächerkombination bei den Studenten sollte im Bedarfsfalle die Feststellung ermöglichen, ob sich eine Ausbildung, die schwerpunktmäßig visuell oder auditiv orientiert ist, auf die filmische oder musikalische Wahrnehmung auswirkt.

Die Daten wurden aber zunächst nur auf eine etwaige Differenz zwischen der „stummen“ Gruppe und der „Ton-Gruppe“ untersucht. Alters- und Ausbildungsunterschied wurde nur in besonderen Fällen zur Erklärung herangezogen.

Wie verschiedentlich festgestellt wurde, hat der Grad der Vertrautheit mit einem Phänomen einen Einfluß auf seine Wahrnehmung und Beurteilung. Den Schülern war der Film bis auf eine Ausnahme unbekannt. Bei den Studenten lag der Anteil derjenigen, denen der Film bekannt war, bei knapp 40%, und zwar sowohl in der „stummen“ Gruppe als auch in der „Ton-Gruppe“. Innerhalb der Studentengruppe ist also keine Verzerrung durch unterschiedlichen Bekanntheitsgrad des Films zu befürchten. Eventuell lassen sich Differenzen zwischen Schülern und Studenten auf diesen Punkt zurückführen.

Der Film war auf Videoband bzw. -Kassette überspielt worden, was die ohnehin nicht überragende Qualität des alten Films natürlich nicht verbes-

serte. Ton- und Bildqualität waren bei allen Gruppen gleich. Im übrigen dürfte den Versuchspersonen die nicht so perfekte Qualität älterer Filme vom Fernsehen her bekannt sein. Die räumliche Situation war neutral (Seminarräume), Störungen von außen gering, die Atmosphäre entspannt. Vor Beginn der Filmvorführung wurden die Versuchspersonen darauf hingewiesen, daß es sich bei der Untersuchung nicht um einen Test handelt, durch den besonderes Wissen oder besondere Fähigkeiten ermittelt werden sollen, sondern nur um ein Experiment, bei dem nicht mehr Aufmerksamkeit erforderlich sei als bei einem normalen Kinobesuch oder Fernsehabend.

Die Fragebögen sollten ohne allzu langes Nachdenken möglichst spontan ausgefüllt werden.

Der Film sollte anhand einer Liste von zehn Adjektiven charakterisiert werden. Die Adjektive repräsentieren einige inhaltliche Grunddimensionen, die eigentlich in jedem Film auffindbar sind: schön/häßlich; langweilig/interessant; aggressiv/friedlich; traurig/freudig; ernst/komisch. Einzelne Begriffe wurden dem normalen Sprachgebrauch entsprechend, mit dem man einen Film beschreiben würde, modifiziert.

Wichtig ist, daß es sich nicht um fünf Polaritäten handelt, die sich gegenseitig ausschließen. Damit die Möglichkeit ambivalenter Urteile besteht, sind alle Adjektive gleichwertig. Um Positionseffekte zu vermeiden, wurden sie nach einem Zufallsprinzip (alphabetisch) angeordnet: *abstoßend* – *ernst* – *grausam* – *heiter* – *komisch* – *langweilig* – *schön* – *spannend* – *traurig* – *zärtlich*.

In allen Gruppen wurden durchschnittlich 2-3 Adjektive pro Versuchsperson angekreuzt. Die Kategorie „*grausam*“ bildete die größte Häufigkeit. Die relative Häufigkeit dieser Kategorie war jedoch bei der „Ton-Gruppe“ etwas niedriger, nämlich 21,31 % gegenüber 24,81 % bei der „stummen“ Gruppe. An zweiter Stelle lag „*abstoßend*“. Auch hier war der relative Anteil in der „Tongruppe“ etwas kleiner (16,39 %) als in der „stummen“ Gruppe (19,38 %).

Der Anteil der Kategorie „*ernst*“ war in der „Tongruppe“ genauso groß wie der von „*abstoßend*“, nämlich 16,39 %. In der „stummen“ Gruppe lag an dritter Stelle „*komisch*“ mit 18,61 %, gefolgt von „*langweilig*“ (10,08 %), „*ernst*“ (8,53 %), „*spannend*“ (6,2 %) und „*heiter*“ (5,43 %).

In der „Tongruppe“ ergab sich folgende Reihenfolge: „*langweilig*“ (15,57 %), „*komisch*“ (9,84 %), „*spannend*“ (9,02 %) und „*heiter*“ (4,92 %). Die Musik verändert die Beurteilung des Films nicht grundsätzlich, sondern modifiziert sie nur leicht. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen ist nur ganz schwach signifikant.

Den Unterschied zwischen stummer Fassung und Ton-Fassung ist nur in der Schülergruppe ernsthaft ausgeprägt (signifikant auf dem 5 %-Niveau). Bei den Studenten ist rein rechnerisch kein signifikanter Unterschied festzustellen. Die Ergebnisse aus der Studentengruppe bilden jedoch zu denen aus der Schülergruppe keinen Widerspruch, sondern entsprechen ihnen in der Grundtendenz.

Ohne Musik wirkt der Film grausamer und abstoßender, aber auch komischer, dementsprechend weniger ernst und etwas heiterer als mit Musik. Film ohne Ton wirkt beängstigender. Die geräuschlosen Bewegungen sind ungewohnt und reizen zum Lachen.

Die fehlende Musik erschwert die Identifikation, der Abstand des Betrachters zum Film bleibt größer.

Musik hat also einerseits eine beschwichtigende Wirkung, andererseits verringert sie die Distanz des Zuschauers.

Faßt man die Adjektivliste in eine Klasse negativer Begriffe und eine Klasse positiver Begriffe zusammen, so stellt man fest, daß die negativen Kategorien überwiegen. In der „stummen“ Gruppe wurden etwas weniger negative Begriffe angekreuzt (64,34 %) als in der „Tongruppe“ (73,77 %). Diese Tendenz ist ebenfalls nur in der Gruppe der Schüler stärker ausgeprägt, bei den Studenten nur andeutungsweise: --

Schüler, „stumm“: – 68,85 %, +31,15 %; Ton: – 83,61 %, +16,39 %.

Studenten, „stumm“: – 60,29 %, +39,71 %; Ton: – 63,93 %, +36,07 %.

Diese Tendenz scheint zunächst im Widerspruch zu stehen zu dem Ergebnis aus den einzelnen Kategorien. Der gleichzeitig neutralisierende und den Zuschauer stärker einbeziehende Effekt der Musik wird aber durch diese Polarisierung verdeckt.

Die Wirkung von Musik läßt sich nicht auf einen rein positiv einstimmenden oder rein negativen Einfluß reduzieren.

Festzuhalten ist, daß der Einfluß von Musik auf die Beurteilung des Films nicht alterungsunabhängig zu sein scheint.

Film und Musik sind Darstellungsformen, die in der Zeit ablaufen. Der Zeitfaktor ist konstitutiv für den Gegenstand als Ganzen, wie für die Organisation seiner Teile. Durch ihn wird die Symbiose von Film und Musik ermöglicht.

Es lassen sich verschiedene Zeitebenen unterscheiden. Eine davon ist der zeitliche Umfang eines Werkes. Dem Rezipienten wird die Zeit, in der er sich dem Gegenstand zuwendet, von diesem selbst vorgeschrieben.

Man kann zwischen der Zeit, die vom Werk repräsentiert wird, und der alltäglichen Zeit differenzieren, in der sich der Zuschauer befindet.

Bei der Filmrezeption wird die Wahrnehmung der realen Zeit zu Gunsten

der komplexen Zeitstruktur des Films zurückgedrängt, und zwar um so stärker, je mehr sich der Zuschauer mit dem Film identifiziert.

Man könnte das Zurücktreten der realen Zeitempfindung als ein Kriterium für Identifikation ansehen.

Unterstellt man, daß Musik eine identifikationsfördernde Wirkung bei der Filmrezeption ausübt, könnte dies auch einen Einfluß haben auf die Einschätzung der Dauer des Films.

Bei der Beantwortung der Frage nach der ungefähren Dauer des Films gab es jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Die Anzahl der „richtigen“ Einschätzungen war in beiden Gruppen am höchsten.

Es waren sechs mögliche Antworten vorgegeben: 5-10 min; 10-15 min; 15-20 min; 20-25 min; über 25 min.

43 % der Versuchspersonen schätzten die Länge des Films auf 15-20 min. (Der Film dauert ohne Vorspann 16 min.) Möglicherweise wirkt hier ein Positionseffekt mit, denn die Angabe liegt genau in der Mitte.

40 % der Versuchspersonen schätzten die Länge des Films auf 10-15 min, 9,1 % auf über 20 min, 6,1 % auf unter 10 min.

Die Tatsache, daß der Film mit einer Begleitmusik unterlegt war, wirkte sich nicht auf das reale Zeitempfinden aus.

Dem Zuschauer stellt sich der Film zunächst als ein sehr komplexes und unstrukturiertes und deswegen schwer verständliches Gebilde dar. Eine sinnvolle Gliederung, an der sich Verständnis festmachen könnte, erscheint fast unmöglich.

Die Musik könnte dem Zuschauer, der versucht, Zusammenhänge herzustellen und Strukturen zu bilden, um sich zurechtzufinden, auf verschiedene Weise behilflich sein.

Die Musik ist durch die gegensätzlichen Abschnitte deutlich wahrnehmbar unterteilt. Im Gegensatz zu dem oszillierenden Gefüge des Films erscheint die grobe Einteilung der Musik in fünf verschiedene Abschnitte relativ statisch.

Es ist zu überlegen, ob sich die Großgliederung der Musik auf die Wahrnehmung des Films auswirkt.

Für die Frage nach der Anzahl der Abschnitte, in die man den Film eventuell einteilen könnte, gab es sechs Antwortvorgaben:

Grundsätzlich wurde eine Unterteilung in 3-4 Abschnitte bevorzugt angenommen. Der Anteil an dieser Kategorie war bei der „stummen“ Gruppe mit 46,15 % höher als bei der „Tongruppe“, in der sich jeweils 36,17 % für 3-4 Abschnitte und 5-7 Abschnitte entschieden haben. Ebenfalls höher als

in der „Tongruppe“ war der Anteil der Kategorien „keine Abschnitte“ bzw. „ein Abschnitt“ und „über 10 Abschnitte“.

Die Tatsache, daß in der „Tongruppe“ häufiger „5-7 Abschnitte“ angekreuzt wurde, könnte sich auf den Einfluß der Musik, die ganz eindeutig aus fünf großen Abschnitten besteht, zurückführen lassen.

Die „stumme“ Gruppe tendiert eher dazu, den Film als Ganzes aufzufassen. Eine Gliederung der zahlreichen Sequenzen ist beim einmaligen Ansehen des Films auch kaum möglich. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen war jedoch nur ganz schwach signifikant.

Ein Einfluß der Musik auf die Wahrnehmung hinsichtlich der Gliederung des Films scheint mir trotzdem nicht ausgeschlossen.

Die symmetrische Anordnung der Musikstücke — Tango, Tristan, Tango, Tristan, Tango — bringt eine formale Geschlossenheit, die der Diskontinuität des Films entgegensteht. Durch die Wiederholung der Musikabschnitte könnten vorangehende Szenen mit nachfolgenden, in denen dieselbe Musik erscheint, im Bewußtsein des Zuschauers verknüpft werden.

Die formale Organisation des Tango, die melodisch-harmonische Entwicklung im Tristan sind im Gegensatz zum Film nicht assoziativ, sondern gesetzmäßig.

Man könnte vermuten, daß die Musik die zeitliche, räumliche und emotionale Kontinuität, die der Film bewußt und immerzu unterbricht, wiederherstellt.

Kontinuität im Film wird sich nicht allein auf den Zusammenhang der Handlung reduzieren lassen. Den meisten Filmen liegt jedoch eine zusammenhängende Handlung zugrunde, die den Aufbau und Ablauf des Films bestimmt.

Man kann den Handlungszusammenhang als einen Indikator für Kontinuität im Film ansehen.

Weitere Kontinuität stiftende Momente werden vom normalen Zuschauer nicht bewußt wahrgenommen und können von ihm deswegen nicht ohne weiteres verbalisiert werden.

Der größte Teil der Versuchspersonen hielt die Handlung des Films für *„weniger zusammenhängend“*, beinahe ebenso viele hielten sie für *„unzusammenhängend“*.

Die „stumme“ Gruppe hielt die Handlung des Films häufiger für *„zusammenhängend“* (30,77 %) als die „Ton“-Gruppe (17,02 %). Bei dieser war der Anteil an *„weniger zusammenhängend“* (38,3 %) und *„unzusammenhängend“* (36,17 %) größer als in der „stummen“ Gruppe (jeweils 32,69 %). Entsprechend, wenn auch nicht so ausgeprägt, verhielt es sich bei den Kategorien *„weniger zusammenhängend“* und *„unzusammenhängend“*.

Der Anteil der studentischen Versuchspersonen, die einen Handlungszusammenhang bzw. eingeschränkten Zusammenhang feststellen konnten, war wesentlich größer als in der Schülergruppe. Dieser Unterschied läßt sich aus den größeren Verständnisschwierigkeiten der jüngeren Versuchspersonen erklären.

Der grundsätzliche Unterschied zwischen Musikfassung und stummer Fassung war jedoch bei beiden Untergruppen festzustellen.

Die Handlung des Films wird ohne Musik als zusammenhängender empfunden als in der synchronisierten Fassung. Musik verstärkt also nicht unbedingt die inhaltliche Kontinuität im Film, sie scheint die Disparatheit der Handlung noch zu unterstreichen.

Über den Grad der Notwendigkeit von Filmmusik gehen die Meinungen auseinander. Es müßte unterschieden werden 1. zwischen den verschiedenen Funktionen von Filmmusik, z. B. den dramaturgischen, 2. der Verwendung von Filmmusik als Konvention der Filmemacher und 3. Filmmusik als Rezeptionsgewohnheit der Zuschauer.

Dabei fragt es sich, wie selbstverständlich die Filmmusik für den Zuschauer er ist und wie bewußt sie wahrgenommen wird, ob es als negativ registriert wird, wenn die Musik zum Film einmal fehlt.

Zur Beantwortung der Frage, ob sie eine Filmmusik vermißt hätten, standen den Versuchspersonen aus der „stummen“ Gruppe vier abgestufte Antworten zur Wahl: „ja, sehr“; „an manchen Stellen“; „eigentlich nicht“; „überhaupt nicht“; — und die neutrale Kategorie „weiß nicht“.

Der Anteil der Versuchspersonen, die eine Filmmusik vermißt haben, machte die größte Häufigkeit aus (28,85 %). Die Differenz zwischen den einzelnen Häufigkeiten war jedoch gering: (2) 26,92 %; (3) 25 %; (4) 19,23 %.

Zusammengefaßt ergeben sich für die positiven Kategorien (2) und (1) 55,77 %, für die negativen Kategorien (3) und (4) 44,23 %.

Während bei der Schülergruppe das Verhältnis von positiver und negativer Beantwortung der Frage bei 76 % zu 24 % liegt, verhält es sich bei den Studenten beinahe umgekehrt: 37,04 % zu 62,96 %.

Das Bedürfnis nach Filmmusik ist bei den jüngeren Versuchspersonen stärker ausgeprägt.

Fehlende Filmmusik wird durchaus vermißt, sie ist nicht überflüssig. Andererseits scheint sie nicht so unverzichtbar zu sein, wie die filmmusikalische Praxis glauben macht.

Nun ist der Stellenwert der Filmmusik nicht für jeden Film gleich groß. In Anbetracht dessen, daß es sich bei der Untersuchung um einen Stummfilm handelt, daß die Versuchspersonen den Film nicht nur ohne Musik, son-

dern ohne jede Geräuschkulisse sahen, ist der Anteil der Versuchspersonen, die keine Filmmusik vermißt haben, relativ groß.

Aus der Frage nach dem Grad der Selbstverständlichkeit von Filmmusik für den Zuschauer hatten sich zwei gegensätzliche Hypothesen ergeben: bezüglich der möglichen Folgen dieser Selbstverständlichkeit: Der Zuschauer ist so an Filmmusik gewöhnt, daß er auf sie nicht verzichten kann oder — daß er sie gar nicht mehr wahrnimmt.

Letzteres würde bedeuten, daß er zu der Frage, ob die Filmmusik zum Film paßt, keine ausdrückliche Meinung haben könnte.

Zu dieser Frage waren vier abgestufte Antworten vorgegeben: „*ja, sehr gut*“; „*im großen und ganzen ja*“; „*teils-teils*“ und „*überhaupt nicht*“.

Es war damit zu rechnen, daß diejenigen Versuchspersonen, die keine Meinung haben und haben können, sich auf die mittleren Kategorien zurückziehen, und zwar vor allem auf die Kategorie (2), weil diese die neutralste ist. Von einer Musik, die man nicht bewußt wahrgenommen hat, die einen also auch nicht gestört hat, wird man eher sagen, daß sie „im großen und ganzen“ paßt, als, daß sie teils paßt, teils aber nicht paßt, weil dieses Urteil schon bewußte Perzeption voraussetzt.

Die Kategorie „teils-teils“ wurde am häufigsten angekreuzt (40,43 %). Dem würde sowohl der Sachverhalt entsprechen, daß die Filmmusik aus zwei extrem verschiedenen Stücken zusammengesetzt ist, als auch das Verhältnis von Film und Musik, die sich teilweise aneinander anpassen, auf weite Strecken aber gerade nicht.

31,91 % der Versuchspersonen hielten die Musik „im großen und ganzen“ für passend. Der Anteil der Meinungslosen dürfte also nicht allzu groß sein. 17,02 % der Versuchspersonen fanden, daß die Musik „sehr gut“ zum Film paßt, 10,64 % dagegen fanden, daß sie „überhaupt nicht“ zum Film paßt. Die Schülergruppe stand der Musik ablehnender gegenüber als die Studentengruppe. Wenn man die ersten beiden Kategorien, die die Musik befürworten, zusammenfaßt, ergeben sich für die Schüler 30,77 %, für die Studenten 71,43 %. Vermutlich liegt den älteren Versuchspersonen die im Film verwendete Musik näher und wird deswegen als passender empfunden.

Welche Art von Musik nach der Meinung der Versuchspersonen am besten zu diesem Film passen würde— danach erkundigt sich die letzte Frage des Fragebogens. Das Ergebnis sollte Aufschluß über einen weiteren Aspekt des Themas „Filmmusik als Rezeptionsgewohnheit“ bringen.

Es war eine Liste von zehn Begriffen vorgegeben, die ein möglichst breites Spektrum der gängigen Musiksparten anbieten sollten. Natürlich war es nicht möglich, mit zehn Begriffen den gesamten Bereich der Musik abzu-

decken. Andererseits ließen sich auch Überschneidungen nicht vermeiden. Bei der Erstellung der Liste wurde nicht unbedingt nach musikwissenschaftlichen Kriterien vorgegangen, die auch keineswegs immer eindeutig und unproblematisch sind, sondern nach dem normalen Sprachgebrauch.

Für diejenigen Versuchspersonen, denen die Liste nicht ausreichte oder nicht differenziert genug war, stand die Kategorie „Sonstiges“ zur Verfügung, unter der sie genauere Vorstellungen artikulieren konnten.

Überhaupt bestand ja immer dann, wenn die Antwortvorgaben als nicht ausreichend empfunden wurden, die Möglichkeit, den Fragebogen unter „Zusätzliche Bemerkungen“ zu spezifizieren und zu ergänzen.

Die meisten Vorschläge galten in beiden Gruppen der „Symphonischen Musik“ und der „Klaviermusik“.

Diese beiden Gattungen bildeten auch die Grundlage für die traditionelle Filmmusik, „Rachmaninow-Sound“ (Pauli) einerseits und andererseits die auch heute übliche Klavierbegleitung für frühe Stummfilme.

Insofern entspricht die Präferenz dieser Gattungen durchaus der Filmmusikerfahrung.

Der Anteil an „Symphonischer Musik“ war in der „Ton“-Gruppe höher als in der „stummen“ Gruppe (36,21 % und 26,92 %), ebenso der Anteil an „Tanzmusik/Schlager“ (8,62 % und 2,56 %/0). Diese Differenz könnte man auf den Einfluß der bereits gehörten Filmmusik zurückführen, wenn man die verwendete Musik unter diese beiden Kategorien einordnet. (Der Anteil der Versuchspersonen, die den Tristan-Ausschnitt wirklich kennen und ihn deswegen unter Oper fassen würden, dürfte nicht allzu groß sein).

Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist jedoch nicht signifikant.

Die Unterscheidung von „E-“ und „U-Musik“ ist bekanntlich problematisch, oft sogar falsch. Andererseits wird immer wieder mit dieser Unterscheidung operiert, und sie hat sich im allgemeinen Musikverständnis festgesetzt. Ohne diesen Gegensatz zementieren zu wollen, habe ich unter heuristischem Aspekt diese Einteilung vorgenommen und bin zu folgendem Ergebnis gekommen:

In beiden Gruppen war das Verhältnis von „E-“ und „U-Musik“ etwa 3/4 zu 1/4. Die Tatsache, daß ein Teil der Versuchspersonen den Film mit einer Filmmusik gesehen hat, hatte auf dieses Verhältnis keinen Einfluß.

Offenbar war auch die im Alltagsleben bevorzugte Musik³ nicht direkt aus-

3 Vergleiche: E. Jost, Sozialpsychologische Faktoren der Popmusikrezeption. Mainz 1976.

schlaggebend für die Beantwortung der Frage. Zu einem Film, der überwiegend grausam, abstoßend und langweilig wirkt, wird Unterhaltungsmusik als unpassend und Musik aus dem „E“-Sektor als adäquat empfunden.

Die Möglichkeit am Schluß des Fragebogens „zusätzliche Bemerkungen“ zu machen, wurde von 61 % der Versuchspersonen genutzt. Diese Bemerkungen bestanden zu 40,98 % aus neutralen Stellungnahmen, in 26,9 % wurden Verständnisschwierigkeiten mit dem Film artikuliert, 9,84 % waren positive Uneile über den Film, 22,95 % stark ablehnende Äußerungen. Es gab zwischen den Daten aus der Schülergruppe und denen der Studentengruppe eine Differenz, die aus den größeren Verständnisschwierigkeiten, aus denen auch größere Abneigung gegen den Film resultierte, zurückzuführen ist.

Diese fakultative „offene Frage“ sollte als Kontrollfrage dienen und die notwendige Kürze des Fragebogens ausgleichen.

Wenn, einem verbreiteten Vorurteil nach, die beste Filmmusik die ist, die man nicht hört, dann war der Einfall Bunuels, seinen „Chien Andalou“ mit Ausschnitten aus dem „Tristan“ und einem argentinischen Tango zu unterlegen, kein guter Einfall, denn: die Musik wurde gehört.

Ihr Einfluß auf die filmische Wahrnehmung ist jedoch begrenzt. Es lassen sich verschiedene Tendenzen ausmachen: Die Musik bewirkt eine affektive Aufladung einerseits, andererseits wirkt sie neutralisierend. Auf den inneren Zusammenhang des Films wirkt sie sich offenbar nicht aus, eher scheint die zusätzliche Wahrnehmungsebene einen Teil der Aufmerksamkeit abzuziehen. Gehalte der Musik, die über das „Stimmungsmäßige“ hinausgehen, werden nicht übertragen. Begleitmusik und Film werden relativ unverbunden wahrgenommen. Auffällige Zäsuren in der Musik können sich jedoch in der Filmwahrnehmung bemerkbar machen. Umgekehrt wird vielleicht der Widerspruch zwischen durchlaufender Musik und unverbundenen Bildern stärker empfunden als die (bei dem vorliegenden Film sicher nicht von Bunuel intendierte) Wirkung, daß die Musik die Bilder zusammenhält. Keineswegs wird jede Filmmusik uneingeschränkt positiv aufgenommen. Die Versuchspersonen schienen durchaus ein eigenes Bewußtsein von Filmmusik zu haben, das allerdings von den Erfahrungen mit Filmmusik ebenso abhängt wie von den persönlichen Präferenzen im Alltag.

Aus der Untersuchung könnten Hinweise sich ergeben für die Musikpädagogik wie für die filmmusikalische Praxis, in der die reine Begleitmusik im Sinne der Stummfilmtradition einen nicht geringen Anteil ausmacht.

Frage 4. Haben Sie diesen Film schon einmal gesehen?

	stumm Schüler	Studenten	Ton Schüler	Studenten
ja	—	10	1	8
nein	25	17	25	13

Frage 5. Kreuzen Sie bitte diejenigen Adjektive an, die Ihrer Meinung nach am besten zu diesem Film passen.

	stumm Schüler %	Studenten %	Ton Schüler %	Studenten %
abstoßend	24,59	14,71	22,96	9,84
ernst	1,64	14,71	13,12	19,67
grausam	31,15	19,12	19,67	23,0
heiter	8,2	2,94	4,92	4,92
komisch	16,39	20,59	4,92	14,75
langweilig	11,48	8,82	24,59	6,56
schön	1,64	4,41	1,64	3,29
spannend	4,92	7,35	4,92	13,12
traurig	—	2,94	3,29	4,92
zärtlich	—	4,41	—	—
$\chi^2 = 9,36$	df: 7			

Frage 6. Wie lange dauert der Film ungefähr?

	stumm %	Ton %
5–10 min	9,62	2,13
10–15 min	38,46	42,55
15–20 min	42,31	44,68
20–25 min	7,69	10,64
über 25 min	1,92	—

Frage 7. Hat der Film eine zusammenhängende Handlung?

	stumm Schüler %	Studenten	Ton Schüler %	Studenten
zusammenhängend	12,0	48,15	7,69	28,57
weniger z.	32,0	33,33	30,77	47,62
unzusammenhäng.	48,0	18,52	53,85	14,29

Frage 8. Finden Sie, daß der Film in verschiedene Abschnitte eingeteilt werden kann? ja/nein

8.1 wenn ja, in wie viele?

	stumm %	Ton %
1	23,08	19,15
2	1,92	2,13
3–4	46,15	36,17
5–7	21,15	36,17
8–10	—	4,26
über 10	7,69	2,13

Frage 9. (stumm) Haben Sie eine Filmmusik vermißt?

	% Schüler	% Studenten
ja, sehr an manchen Stellen	40,00	18,52
eigentlich nicht	36,00	18,52
überhaupt nicht	16,00	29,63
weiß nicht	4,00	33,33
	4,00	—

Frage 9. (Ton) Kommt Ihnen die Musik des Films bekannt vor?

	%
ja	44,68
nein	213
teilweise	48,94
weiß nicht	4,26

Frage 10. (Ton) Finden Sie, daß die Musik zum Film paßt?

	% Schüler	% Studenten
ja, sehr gut im großen und ganzen ja	3,85	33,33
teils-teils	26,92	38,1
überhaupt nicht	53,85	23,81
	15,39	4,76

Frage 10. (stumm) Welche Art von Musik würde zu diesem Film besonders gut passen?

Frage 11. (Ton) Wenn Sie die Musik zu diesem Film auswählen könnten, welche Art von Musik würde Ihrer Meinung nach am besten zu diesem Film passen?

	Stumm		Ton	
	Schüler	Studenten	Schüler	Studenten
	%	%	%	%
Pop/Rockmusik	3,03	2,22	3,33	3,57
Tanzmusik/ Schlager	—	4,44	—	17,86
Folklore	—	2,22	3,33	—
Chor	6,06	8,88	3,33	—
Oper	3,03	4,44	—	7,14
Operette	3,03	6,66	—	7,14
Symphonische Musik	30,30	24,44	43,33	28,57
Klaviermusik	36,36	20,00	30,0	14,29
Neue Musik	8,97	13,33	8,62	17,86
Jazz	—	6,66	—	3,57
Sonstiges	10,26	6,66	16,67	—

SUMMARY

In this empirical study the film „Un Chien Andalou" by L. Bunuel was shown to 100 subjects, for 50 of them with the music of the original soundtrack, for the other half without any music. Afterwards all of the subjects answered a questionnaire on their appreciation of the film's contents, duration, plot, formal structure and on their individual apperception of film music. Data were compared and significant differences between the two groups of subjects were explained by a possible influence of film-music.

Hedemarie Strauch
Nithackstr. 11
1000 Berlin 10

KARL HÖRMANN

Synästhetische Komponenten der Musikanalyse

Problemaufriß

Daß der Musikunterricht den emotionalen mit dem rationalen Bereich zu verbinden habe und Musikanalyse nicht lösgelöst vom Musikerleben betreiben soll, ist eine in den letzten Jahren oft gehörte Forderung. Der überwältigenden Anzahl von Schriften zur Musikanalyse stehen aber kaum Anleitungen, Untersuchungen und Erfahrungsberichte zur Analyse des Musikerlebens gegenüber. Auf die Komplikationen, die die physiologische Objektivierung des Musikerlebnisses mit sich bringt, weist Harrer (1975, 18) hin. Die Einstellungsmessungen mit Hilfe des Semantischen Differentials geben wohl Aufschluß über Faktoren der Wertung, des Ausdrucks und der Wirkung musikalischer Substanz und ihrer Konfiguration, dürften aber noch weniger geeignet sein, das Musikerleben zu intensivieren, wie es für einen adressatenorientierten Musikunterricht von Interesse sein müßte. Musikanalyse ohne explizite Auswirkung auf die Steigerung des persönlichen Musikerlebens aber hat sich erfahrungsgemäß als ziemlich wirkungslos für die emotionale Betroffenheit herausgestellt. Daß der Grund für den mangelhaften Effekt von Information, der neuerdings erkannt worden ist (vgl. Schaffrath 1978), an dem ausschließlichen Gebrauch der Sprache liegen könnte, wird aber immer noch zu wenig bedacht. Sprache ist schließlich auch nur eine, wenn auch für die Bewußtwerdung der Zusammenhänge unabdingbare Komponente der Musikanalyse. Ihr vorausgehen aber, ganz besonders bei jungen Menschen, nichtsprachliche Prozesse, deren Berücksichtigung als entscheidende Gesichtspunkte zur Analyse des musikalischen Korrelats angesehen werden können. Das Aufgreifen von Mechanismen, die das Musikerleben begleiten, hat allerdings eine Ausweitung des Horizonts von Musikanalyse zur Folge, da dieses sich nicht mehr nur auf die schriftlich fixierten objektiven Gegebenheiten beschränken kann, sondern auch oftmals weitläufige Zusammenhänge berücksichtigen oder gegebenenfalls erst herstellen muß, die in ihrer jeweiligen intersubjektiven Konsistenz keineswegs immer erwiesen sind. Einigen solchen intersubjektiv variabel wirksamen Komponenten, die sich unter dem Begriff Synästhesien versammeln lassen, gelten folgende Erfahrun-

gen und Untersuchungen, die mit Schülern, Studenten und Jugendlichen, mit denen in außerschulischen Treffs gearbeitet worden war, gewonnen worden sind. Wegen der Fülle der aufgetauchten Hinweise von eventuell bestehenden Beziehungen sei für die hier vorgesehenen Ausführungen vor allem auf zwei Aspekte hingewiesen, die für weitergehende Untersuchungen von Bedeutung zu sein scheinen:

1. Aspekt: Objektivierung von Ausdruck und Erleben von Musik mit nicht-sprachlichen Mitteln (Erforschung der synästhetischen Komponenten).
2. Aspekt: Intensivierung des Musikerlebnisses.

Pädagogische Erwägungen

Als günstig erschien es in den angestellten Untersuchungen, im Sinne von Prinzipien der Handlungsforschung die Teilnehmer in jedem Stadium des Experiments möglichst weitgehend zu beteiligen. Somit sollte aus der Erhebungssituation heraus gleichzeitig ein pädagogischer Prozeß in Gang gesetzt werden, in welchem der Teilnehmer nicht nur zum Lieferanten von Daten herhält, mit denen Erkenntnisse allgemeiner Art gewonnen werden würden, sondern in welchem jeder Beteiligte Aufschluß über seinen Standort erhalten und zugleich befähigt werden sollte, die gewonnenen Kriterien selbst an die eigenen Produkte bzw. an die eigenen Einschätzungswerte anlegen zu können.

Zur Wahl des Instrumentariums bei der Abgabe der subjektiven Stellungnahmen zum musikalischen Ausdruck

Als vorrangiges Problem bei der Analyse von Musik und ihrer Wirkung wurde der Mangel an Griffigem erkannt. Ein Unkundiger des Notenlesens hat kaum eine Möglichkeit, sich an irgend etwas Faßbarem festzuhalten, um die Wirkung der Musik verständlich zu machen und dadurch seine emotionale Auffassung mit derjenigen anderer zu vergleichen. So bleibt während des Musikhörens jeder mit seinen Empfindungen alleine, mit dem dumpfen Unbehagen, daß jeder Versuch, seine persönliche Stellungnahme zu dieser verschwindenden Gegenwart, diesem „Zukünftig Gewesenen“, wie Moog die Musik charakterisiert (Moog 1978), im Ansatz bereits mehr oder weniger scheitert.

Als Möglichkeit, den Eindruck festzuhalten und wiederzugeben, bietet sich die Erschließung des visuellen Bedeutungsraumes an. Diese syn-

ästhetische Komponente hat den Vorzug, daß sie ihrerseits mehrere Zugriffsmöglichkeiten zur Vermittlung des Eindrucks von einem musikalischen Ausdruck kennt. Im Interesse der Objektivierung der Stellungnahmen wurde eine Vereinheitlichung der Ausdrucksmittel von individuellen Reaktionen angestrebt, indem als Artikulationsinstrumentarium lediglich Bleistift der Stärke 2 und weißes DIN A 4 Papier ausgegeben wurde. Andere Materialien hätten eine (an sich nicht unerwünschte) Ausweitung synästhetischer Erfahrungen zur Folge gehabt, die zum Zwecke der Vergleichbarmachung erst hätten übersetzt und in die entsprechenden Darstellungsmuster transformiert werden müssen, was neue und zunächst unnötige Probleme (z. B. Bedeutungsverlust, Reduktion an Information usw.) mit sich gebracht hätte. Durch die Einschränkung der Mittel zur Wiedergabe des empfundenen Eindrucks sollte zudem dafür gesorgt werden, daß die Darstellung der Stellungnahme zum musikalischen Ausdruck das Primäre bleibt und das Zeichnen sich nicht verselbständigt.

Darstellungsweisen des musikalischen Eindrucks mit Hilfe von Bleistiftzeichnungen

Aber auch mit der Bleistiftzeichnung sind noch mannigfaltige Darstellungsmöglichkeiten offen. Sie lassen sich in die Kategorien „*inhaltlich-konkret*“ und „*inhaltlich-abstrakt*“ einteilen und nach dem graphischen Mitvollzug und seismographischen Abbilden des musikalischen Prozesses sowie nach der flächenhaften Transformation der musikalischen Ausdrucksgestalt unterscheiden.

Gegenüber der inhaltlich-konkreten Darstellung kommt die abstrahierende Ausführung dem Wesen der Musik und ihrer psychischen Verarbeitung näher und läßt damit auch der Phantasie der Darstellungsweise ungleich mehr Spielraum. Weniger einfach ist die Entscheidung für die Bevorzugung der mitschreibenden Gestaltung oder der eher retrospektiven Nutzung der Fläche, welche die aus Distanz und Überblick entstandene Betrachtungsweise wiedergibt, zu fällen.

Die erstere wird spontan mitvollzogen. Wegen ihrer Ähnlichkeit mit Schriftzügen eignet sie sich in besonderem Maße zur Diagnose von persönlichkeitsbedingten im Unterschied zu musikbedingten Gebärdenformen, die nach den Kategorien „*handschriftliche Gebärde*“ und „*gestische Gebärde*“ (Mühle 1969) eingeteilt werden können. Die „*handschriftliche Gebärde*“ ist hierbei eine Bezeichnung für Merkmale der Linienführung, bei denen das korrespondierende Pendant nicht im akustischen Objekt

seine Ursache hat, sondern bei der reagierenden Person selbst zu suchen ist. Die „*gestische Gebärde*“ dagegen ist gekennzeichnet durch die Zurückfahrbareit der seismographischen Ausschläge auf akustisch überprüfbare musikalische Ursachen und durch das Übereinstimmen der Relationen von akustischen und graphischen Amplituden. Die beiden Kategorien stellen lediglich entgegengesetzte Pole von graphischen Verhaltensweisen auf eine Musikvorgabe dar.

Die letztere Art der Transformation von musikalischem Ausdruck in „*Punkt und Linie zu Fläche*“ (so der Titel des für diese Art graphischer Darstellung musikalischen Gehalts bedeutsamen Buches von Kandinsky 1926) läßt ein beträchtliches Maß an gedanklicher Arbeit erkennen. Bei dieser Art müssen eine ganze Reihe von Entscheidungen gefällt werden wie z. B. hinsichtlich der Aufteilung der Fläche, der Linienführung, der Variation der Form usw. Da diese Gebilde ein abgeschlossenes Ganzes ergeben und damit als Korrelat sowohl zu dem in der Zeit ablaufenden musikalischen Komplex wie auch zu dem dabei reflektierten Gefühlssubstrat angesehen werden können, sei im folgenden vorwiegend hierauf die Aufmerksamkeit gerichtet.

Graphische Strukturen und psychische Korrelate

Mehr als am Sachverhalt Musik sind Jugendliche und junge Erwachsene zumeist an sich selbst interessiert. Das legitime Interesse, wissen zu wollen, wie und warum der einzelne auf gemeinsam gehörte Musik gleich oder anders als die andern reagiert, betrifft zumeist die Explikation des Gefühlsempfindens. Daß Gefühle graphisch ausgedrückt werden können, haben um 1930 bereits Krauß und Hippius bewiesen (s. Rohrer 1969, 121 f.). Während aber zu jener Zeit und in den späteren diesbezüglichen Experimenten Bilder zur Beurteilung überlassen wurden, die von den Untersuchungsleitern ausgewählt oder gar selbst hergestellt worden sind (Walker 1927, Cowles 1935, Karwoski/Odbert u. a. 1942, Peretti 1972, Behne 1974, Backer 1977), sollten zur vorliegenden Untersuchung die später verwendeten Gefühlszeichnungen selbst entworfen werden. Dies schien die einzige Gewähr zu bieten, daß eine vergleichbare Gruppe bei der Einschätzung von Musik diese Bilder als abhängige Variablen so interpretieren würde, wie sie von der vorigen Gruppe verstanden sein wollten. Da jede Zeit ihre eigenen Geschmacksvarianten ausbildet, durfte diesem Verfahren ein Höchstmaß an Aktualität im Hinblick auf gegenwärtiges Verständnis von Gefühlsvorstellung und ihrer zeichnerischen Darstellung zu-

zuschreiben sein. Eine weitgehende Objektivierung von Auffassung über Gefühlsqualität und graphischem Ausdruck wurde dadurch erreicht, daß alle Autoren prüften, ob ihre Intention aufgrund der Substanz und Konfiguration des Materials in den Bleistiftzeichnungen den beabsichtigten Eindruck bei den Betrachtern auszulösen in der Lage sind. Dieser dreiteilige Vorgang zwischen optischer Gegebenheit, ihrer Wahrnehmung und ihrer psychischen Verarbeitung entspricht dem auf das musikalische Objekt und auf seine Wirkung beim Subjekt bezogenen Analysevorgang (s. Faltin 1978). Das psychische Korrelat der graphischen Strukturen ist der erlebte Ausdruck, der synästhetisch umgedeutet mit Gefühlsmetaphern umschrieben wird. Wie für die Wertung von Musik „*Erwartungsmuster*“ angenommen werden, „*die in einem bestimmten onto- und phylogenetisch entwickelten ästhetischen Ideal gründen*“ (Faltin 1978, 137), so können auch die gefühlsmäßigen Stellungnahmen zu Graphiken auf neurologisch bedingte „*Endogene Bildmuster*“ (Eichrneier/Höfer 1974) zurückgeführt werden.

Die zeichnerische Gestaltung von Gefühlen und die anschließende individuelle Interpretation der Gestaltungen durch einen jeden Teilnehmer unter Beachtung der Eigenständigkeit der Urteilsbildung führte zur Herausfilterung derjenigen Bilder, die übereinstimmend als Objektivierungen von Gefühlsvorstellungen anerkannt werden konnten. Die Zusammenstellung der solcherart gewonnenen Bilder ergab deren erstaunliche strukturelle Übereinstimmung. Angesichts dieser Vorlagen konnten Enttäuschungen von Autoren, deren Intentionen aus dem visuell Fixierten von den Beurteilern nicht zu erkennen gewesen waren, diskutiert werden. Die Diskrepanz zwischen Intention und Wirkung führte zur Klärung von Projektion und Interpretation und zur Zusammenstellung von psychische Wirkungen hervorrufenden Konfigurationen von Material und Strukturen graphischer Linienführung.

Die Wiederholungen dieses Versuchs in anderen Gruppen kamen zu demselben Ergebnis. Die selbstverständlich nicht völlig identischen Zeichnungen (vgl. Faltin zur Mannigfaltigkeit der Möglichkeiten zur Isolation von musikalischen Parametern, 1978) werden hinsichtlich ihres Materials und seiner syntaktischen Verbindungen nach den bereits erwähnten Kategorien der „handschriftlichen“ und „gestischen Gebärde“ und nach den Formkriterien Kandinskys (1926) geordnet und interpretiert.

Zur Metaphorik bei Gefühlsqualitäten und ihrem bildlichen Ausdruck

Nachdem mit einfachen Mitteln der Bleistiftzeichnung herstellbares optisches Material als Korrelat zu Gefühlsvorstellungen gefunden war, sollte eine begrenzte Anzahl von Bildern zur Untersuchung des Urteilsverhaltens beim Musikhören herangezogen werden. Zwar liegen Zuordnungen von Musikstücken und Graphiken vor (s. obige Literaturangaben); doch werfen deren Resultate kaum einen zureichenden Erkenntniswert zur Erklärung des synästhetischen Dreiecks Musik—Bild—psychisches Korrelat ab (bezeichnend hierfür ist das Dilemma Backers, der wohl Zusammenhänge zwischen Musik und Graphiken findet, diese zu deuten aber nicht in der Lage ist (Backer & Gläsker 1977)). Um aber die psychisch bedeutsamen Zusammenhänge von akustischem und optischem Material feststellen zu können, damit die graphischen Darstellungen überhaupt erst zur Analyse des musikalischen Urteils pädagogisch fruchtbar erscheinen konnten, wurden sowohl die Bilder wie auch unabhängig von ihnen dieselben diesen zugrundeliegenden Gefühlselemente mit Hilfe eines Semantischen Differentials eingeschätzt. Wegen augenfälliger Unterscheidbarkeit wurden aus dem von Traxel (1961) faktorenanalytisch erstellten System von Gefühlsqualitäten die Gefühle „Wut“, „Angst“, „Freude“ und „Trauer“ ausgewählt.

Die Diskriminanzanalysen der von 99 Personen abgegebenen Einschätzungen ergaben für die Prädiktorvariable „Gefühlsqualität“ 75,70% und für die Prädiktorvariable „Gefühlsbild“ 82,44 % an richtig klassifizierten Gruppierungen.

In der Zuordnung von sprachlichen Metaphern zu den jeweiligen unabhängigen Variablen traten zum Teil erhebliche Unterschiede auf, deren Auflistung hier zu weit führen würde. Bereits hier zeigten die Ergebnisse des t-Tests, daß die sprachliche Umschreibung von Gefühlsqualitäten mit ihrer Verbindlichkeit nicht konform gehen muß (worauf dann auch die Verschiedenheit der Verwendung des metaphorischen Sprachgebrauchs bei der Beschreibung des Gefühl-, Bild- und Musikausdrucks hindeutet). Der Vergleich der einfaktoriellen Varianzanalysen läßt jedoch auf eine größere Übereinstimmung der abgegebenen Urteile zu den Bildern als zu den ihnen zugrundeliegenden Vorstellungen von Gefühlsqualitäten schließen.

Resultate der Zuordnungen von Musik, Bild und Gefühl

Im weiteren Vorgehen zur Ermittlung von Korrelationen zwischen Musik, Bild und Gefühl wurden 23 Musikstücke aus den unterschiedlichsten Musiksparten einerseits mit 4 Graphiken (s. Abb. 1), andererseits mit den analogen 4 Gefühlsqualitäten als abhängige Variablen eingeschätzt. Die Differenzierungsskala zur Beantwortung der Frage, ob ein Bild bzw. eine Gefühlsqualität zum vorgespielten Musikstück paßt oder nicht, reichte von 1-6. Diese Beurteilungsgruppe von 86 Teilnehmern kannte den Werdegang und die Bedeutung der Bilder nicht, ein Kontakt zu den Eingeweihten war wegen enormer räumlicher Distanz ausgeschlossen. Die mit Hilfe der Modelle der Kreuztabellierung, Varianzberechnung, Diskriminanz- und Faktorenanalysen erhaltenen Resultate ergaben durchweg hochsignifikante Wahrscheinlichkeiten von Unterschiedlichkeiten und Zusammengehörigkeiten.

Folgende bis zu 5 Minuten dauernden Musikstücke wurden eingeschätzt:

- | | |
|------|---|
| 1 1 | Bach: Ouverture 2, Badinerie |
| 2 2 | Mozart: Symphonie 40, Finale |
| 3 3 | Bizet: L'Arlesienne-Suite 2, Adagietto- |
| 4 4 | Dvorak: Slav. Tanz op. 72,10, Takt 1-16 |
| 5 5 | Haydn: Symphonie 101, 1. Satz, Adagio |
| 6 6 | Haydn: Symphonie 101, 1. Satz, Presto |
| 7 7 | Mussorgski/Ravel: 1. Promenade |
| 8 8 | Tschaikowski: Symphonie op. 36, 2. Satz, Anfang |
| 9 9 | Mendelssohn: Ital. Symphonie, 1. Satz, Exposition |
| 10 A | Beethoven: Symphonie 8, 2. Satz |
| 11 B | Cage: Atlas eclipticalis |
| 12 C | Koenig: Klangfiguren |
| 13 D | Caravan: The Love in your eye |
| 14 E | J. Mc. Laughlin (1): Noonward race |
| 15 F | J. Mc. Laughlin (2): Lotus an irish streams |
| 16 G | Velvet: I'm waiting for my man |
| 17 H | Gentle Giant: On Reflection |
| 18 I | Frank Zappa: Help, I'm a rock |
| 19 J | Pink Floyd (1): aus Echoes |
| 20 K | Commander Cody: Good rockin' tonite |
| 21 L | David Crosby: Orleans |
| 22 M | Pink Floyd (2): aus Echoes |
| 23 N | Carpenters: Close to you |

Die jeweils zu „Bild“ und „Gefühl“ zugehörigen Territorial Maps der Diskriminanzfunktionen I und II zeigen, daß die Verteilung der Musikstücke um die Gruppe „Bild“ mit der Verteilung um die Gruppe „Gefühl“ fast identisch ist (s. Abb. 2 und 3). In beiden Fällen sind die Unterschiedlichkeiten hochsignifikant.

Daß die beiden Faktoren der Bildkategorien mit 71,3 % Varianzanteil höhere Ladungen aufweisen als die beiden Faktoren der Gefühlskategorien mit 76,1 % Varianzanteil zeigt der Vergleich der Matrizen der varimax rotierten Faktoren:

	„Bild“		„Gefühl“	
	I	II	I	II
„Wut“	.02	.84	.08	.68
„Angst“	.80	.06	.62	.03
„Freude“	-.81	.08	-.72	.07
„Trauer“	.26	-.82	.55	-.64

Es ist anzunehmen, daß als Maßstab der Zuordnung von Musik und Bild mehr die gedankliche Auseinandersetzung mit den Strukturen dieser Phänomene fungiert, während für die Zuordnung von Musik und Gefühlsqualitäten eher ein gefühlsmäßig-intuitiver Vergleich von Musik- und Bildausdruck maßgebend war. Die Unterschiedlichkeit der Stellungnahmen macht sich hauptsächlich bei der Kategorie „Trauer“ bemerkbar. Doch gilt für beide Rubriken, daß „Freude“ den Kategorien „Angst“, „Wut“ und „Trauer“ entgegengesetzt ist—ein Ergebnis, das das von Traxel 1961 faktorenanalytisch gefundene System der Gefühlsqualitäten widerspiegelt. Dort liegt „Freude“ auf dem einen, die übrigen Gefühlsqualitäten liegen auf dem andern Pol der Ebene „angenehm —unangenehm“. Dieses Resultat ist deswegen bemerkenswert, da daraus hervorgeht, daß die isolierte Verwendung synästhetischer Komponenten hinsichtlich der Erfassung verbewußter Stellungnahmen zum selben Ergebnis führen. Allerdings unterscheiden sie sich in der Gewichtung ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit.

Prozentualer Anteil der Zuordnungen von Musik-Bild und Musik-Gefühl

Wenn man bedenkt, daß es sich sowohl bei den Musikstücken wie auch bei den Gefühlsqualitäten weitgehend um eine beliebige Auswahl handelt,

	B1	B2	B3	B4	G1	G2	G3	G4
Dvorak	2.9	27.9	74.7	66.7	12.0	56.0	44.0	92.0
Mussorgski	25.2	24.3	59.8	39.6	19.2	29.6	70.4	45.8
Mendelssohn	45.8	20.8	72.0	7.9	40.0	12.0	80.0	8.0
Bach	17.5	19.4	90.3	20.3	12.0	8.0	92.0	4.0
Tschaikowski	1.9	45.6	34.0	75.7	0.0	60.9	4.3	91.3
Bizet	1.9	44.3	29.8	89.4	0.0	75.0	16.7	95.8
Mozart	76.9	35.6	62.5	4.9	63.6	40.9	68.2	13.6
Beethoven	34.2	29.8	63.4	21.3	28.0	36.0	72.0	0.0
Haydn Adagio	4.9	44.2	17.3	85.2	4.2	54.2	0.0	95.8
Haydn Presto	62.5	21.4	74.0	5.8	20.1	83.0	91.7	4.2
Cage	75.0	61.5	7.7	8.7	82.6	56.5	8.7	8.7
Koenig	59.6	76.0	10.7	25.2	60.0	64.0	28.0	0.0
Caravan	72.1	37.5	51.9	30.1	63.6	41.0	27.3	4.5
Laughlin 1	84.5	28.1	36.0	9.8	80.8	23.1	42.3	0.0
Laughlin 2	5.9	26.5	47.1	70.3	2.7	44.4	51.9	74.1
Velvet	43.7	15.5	54.4	20.6	53.0	16.07	9.2	8.0
Gentle Giant	21.4	12.9	64.4	22.0	23.0	12.0	88.5	0.0
Frank Zappa	23.0	32.8	27.3	33.0	28.0	28.0	44.0	16.0
Pink Floyd 1	1.2	37.2	55.2	75.6	7.4	27.0	27.0	74.1
Cody	57.5	18.4	70.1	10.5	54.6	7.7	92.3	0.0
Crosby	4.6	36.8	35.6	80.2	0.0	26.0	26.9	80.8
Pink Floyd 2	25.3	72.4	9.2	66.3	7.7	84.6	0.0	42.3
Carpenters	1.2	10.3	82.8	39.5	3.8	15.4	80.8	34.6

dann dürfte klar werden, welchen pädagogischen Stellenwert die von Bohne geforderte Erschließung des visuellen Bedeutungsraumes haben kann (s. Behne 1974, 108), zum einen für die Musikanalyse, wo subjektive Stellungnahmen zur Wirkung von Musik- und Bildstrukturen abgegeben werden; zum andern für die (zumindest gelegentliche) Zusammenarbeit von Musik- und Kunstunterricht, da die Visualisierung musikalischer Sachverhalte einen psychologisch bedeutsamen Effekt zur Folge haben kann; indem nämlich die Wirkung von Eigenschaften der Musik mit der Wirkung von Eigenschaften der Linienführung (und Farbe) verglichen werden, tritt das Phänomen der Wahrnehmung und der Wahrnehmungsverarbeitung in den Mittelpunkt des Zuwendungsinteresses. Das Wissen um die Gesetzmäßigkeiten und ihrer visuellen Wahrnehmung ist jedoch nicht nur wertvoll für die Musik- und Bildanalyse, sondern ebenso entscheidend für die Produktion und Reproduktion sowohl im Musik- wie auch im Kunstunterricht.

Daß tatsächlich mit den „Bild“- und „Gefühls“-Variablen anhand der 23 Musikstücke dasselbe gemessen wird, belegen die Rechenresultate des Reliabilitätstests:

Bild/Gefühl	Alpha	F	S
„Wut“	.89	13,1	< 0,001
„Angst“	.90	4,6	< 0,001
„Freude“	.83	8,5	< 0,001
„Trauer“	.87	15,8	< 0,001

Die Problematik des Semantischen Differentials

Um zu sehen, welchen Stellenwert das üblicherweise verwendete Semantische Differential im Vergleich zu dem bisher beschriebenen Bildertest einnimmt, sollten sämtliche Musikstücke mit Adjektivlisten eingeschätzt werden. Doch bereits beim Entwurf und Vortest einer solchen Liste trat das Problem dieses Modells zutage. Aufgrund der Kritik Josts (1974, 103) an der Assoziationsbehaftetheit der als Pole in Frage kommenden Metaphern wurde nach sachlich beschreibenden Adjektivpaaren gesucht. Es zeigte sich aber, daß mit einer solch engen Auswahl von Begriffen nur dasjenige erfaßt werden kann, was denotativ beschreibbar ist. Es mußten daher für die Musikstücke aus der Sparte der E-Musik andere Begriffe gewählt werden als für die Musikstücke aus der Sparte der Popmusik. Dadurch aber war der angestrebte Vergleich andersgearteter Objekte stark behindert. Die Diskrimination und Faktorisierung der Musikstücke (die verschiedenen Modelle der Clusteranalyse mußten wegen ihrer gegenüber der Orthogonalität der Faktorenanalyse als willkürlich anzusehenden Ergebnisse abgelehnt werden) anhand von 58 bi- und unipolaren Items bei der E-Musik und 11 Items bei der Popmusik zu Ausdruck, Wertung, Parametern und Wirkung erbrachten zwar die seit Pallett 1967, Kleinen 1968, Wildgrube 1974 und Batel 1977 bekannten Ausdrucksdimensionen (siehe auch die Zusammenstellung von Autoren bei Faltin 1979, 34 f.); gleichzeitig zeigte sich aber auch die unzulängliche Effektivität dieses Modells für die Musikanalyse im Unterricht. Die Sackgasse, in die der Musikunterricht mit dem Semantischen Differential geraten ist, hat nicht zuletzt seine Ursache in dem auf die sprachliche Ebene eingeschränkten Verständnis von „Ausdruck“. Wenn gefordert wird, daß „*man den Begriff des Ausdrucks durch den im Angelsächsischen üblichen Terminus der Konnotation ersetzen (sollte)*“ (Kleinen 1975, 42), so wird damit verkannt, daß zwischen der aku-

stischen Wahrnehmung und der intellektuellen Stellungnahme die für die Wertung entscheidende psychische Verarbeitung liegt, während welcher synästhetische Assoziationen beteiligt sind, die bei heftiger psychophysischer Betroffenheit sogar das Vermögen zur sprachlichen Artikulation blockieren können.

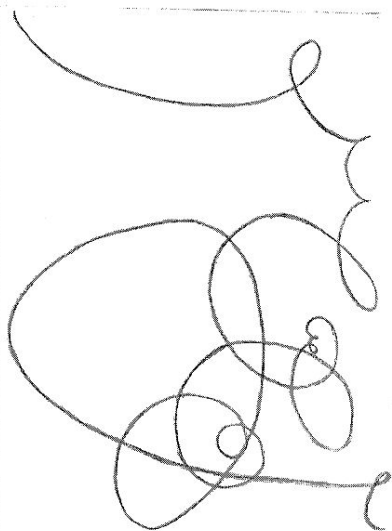
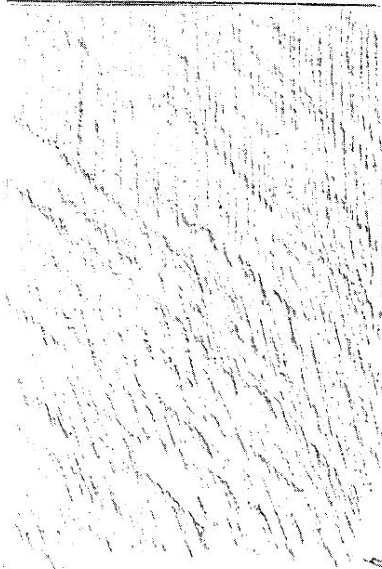
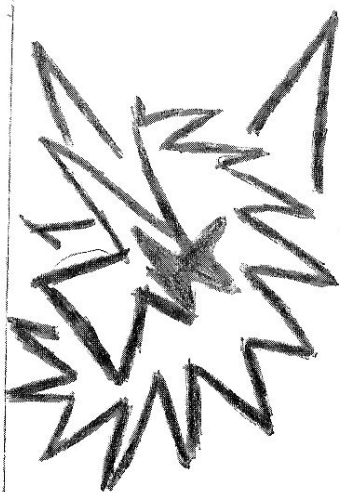
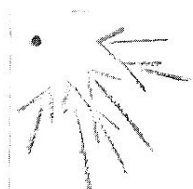
Die Musik-Bild-Zuordnung im Vergleich

Der Vergleich der Testinstrumentarien Semantisches Differential, „Bild“- und „Gefühls“-Dimensionen ergab zudem, daß auch bei sachlich beschreibenden Adjektivpaaren die Einordnung von Begriffen keineswegs der Einordnung von Bildern oder Gefühlsvorstellungen überlegen ist.

Testinstrumentarium	Gesamtklassifikationsanteil
Musik-Bild-Zuordnung	83,4 %
Musik-Gefühl-Zuordnung	96,7 %
Semantisches Differential	
Musikstück 1–10	63,8 %
Musikstück 12–23	54,5 %

Zwar weist die Musik-Gefühl-Zuordnung den höchsten Anteil an Gesamtklassifikation auf, doch ist sie wegen der mangelnden Faßlichkeit der bei der Entscheidungsfindung während der psychischen Wahrnehmungsverarbeitung maßgebenden Merkmale gegenüber der Musik-Bild-Zuordnung von untergeordnetem Wert.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann demnach gefolgert werden, daß Techniken des Verbunds von Musik-Bild-Sprache-Gefühl und anderer synästhetischer Komponenten (z. B. motorische und taktile, s. Hörmann 1978 und 1980), bei denen wegen der für alle Adressaten gleichen Ausgangslage nicht zuletzt auch der musikalisch und sprachlich nicht vorgebildete Schüler zur Vermittlung seiner während des Musikhörens auftretenden Empfindungen eine Chance hat, weitaus mehr als gegenwärtig zum Inventar eines jeden Musiklehrers gehören sollten.



Zu Abbildung 2 und 3

Die Territorial Maps veranschaulichen die Ergebnisse der Reklassifikation von Fällen in die Funktionsebenen „Wut — Trauer“ und „Angst — Freude“, wie die Diskriminanzanalyse sie zuordnen würde. Der Vergleich der beiden Graphiken zeigt, daß die Regionen, die die Musikstücke aufgrund der Einschätzungen in der „Bild-Musik-Zuordnung“ einnehmen, von Richtung, Lage und Nachbarschaft her gesehen weitgehend den Regionen gleich sind, die die Musikstücke in der „Gefühl-Musik-Zuordnung“ beanspruchen. Damit wird sichtbar, daß die Einschätzungen von Musik durch jeweils andere Teilnehmer mit Hilfe der „Bild“- und „Gefühl“-Kategorien einander entsprechen.

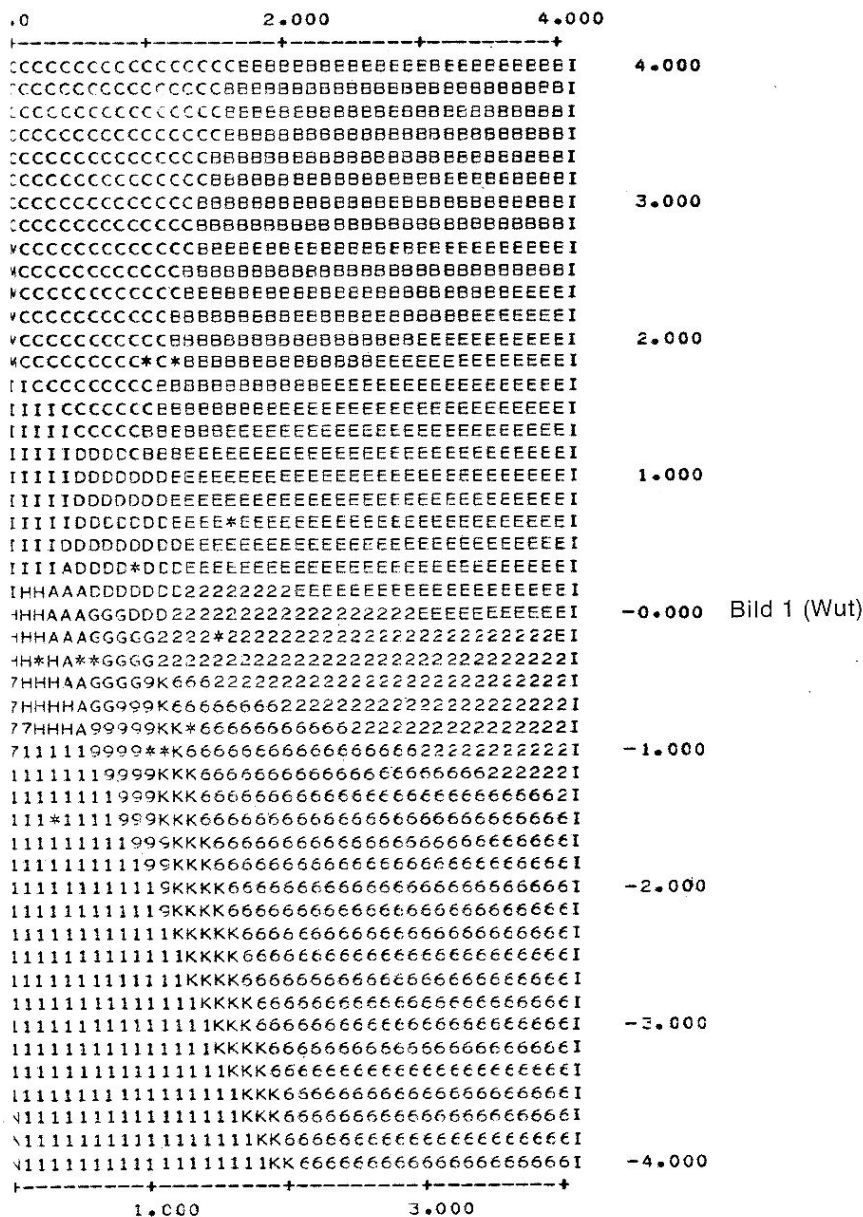
Abb. 2: BILD-MUSIK-ZUORDNUNG

Bild 2



Bild 3

(Angst)



(Freude)

[illegible]

[illegible]

143

SUMMARY

The results of an empirical study on the connexion of ideas in the perception of musical and graphic structures suggest, that by significant graphic representation, corresponding musical structures can be synaesthetically expressed and understood. Opening up the visual sphere of meaning may bridge the gap between music and language and, together with an active appreciation of music, support the didactic theory of „aesthetic critique“ (Morris).

Literaturhinweise

- Backer, U./Gläsker, G.: Psychometrische Untersuchungen zur Musikrezeption von Kindern im Grundschulalter auf der Basis eines neu entwickelten visuellen Polartitätenprofils. In: ZfMP 3/1977,81.
- Batel, G.: Komponenten musikalischen Erlebens. Göttingen 1976.
- Behne, K.-E.: Zur Erfassung musikalischer Verhaltensweisen im Vorschul- und Primarbereich. In: Musik und Bildung 1974,103-108.
- Cowles, J. T.: An experimental study of the pairing of certain auditory and visual stimuli. In: Jn Exp. Psych. 18,1935:461-496.
- Eichmeier, J./Höfer, O.: Endogene Bildmuster. München 1974.
- Faltin, P.: Zur Psychologie des ästhetischen Urteils. In: Die Musikforschung 2/1978, 135-160.
- ders.: Phänomenologie der musikalischen Form. Wiesbaden 1979.
- Harrer, G. (Hrsg.): Grundlagen der Musikpsychologie und Musiktherapie. Salzburg 1975.
- Hörmann, K.: Persönlichkeitsdiagnostische Musikdidaktik. In: (Kugler (Hrsg.): Festschrift Robert Wagner, München 1980.
- ders.: Bewegung und Musik. In: Gieseler, W. (Hg.): Kritische Stichwörter Musikunterricht. München 1978,54-59.
- Jost, E.: Zum Fettscharakter des Mittelwerts. In: Kraus, 95-105.
- Kandinsky, W.: Punkt und Linie zu Fläche. 1926.
- Karwoski, T. F./Odert, H. S./Osgood, C. E.: Studies in synesthetic thinking II. In: Jn. Gen. Psych. 16/1942,199-222.
- Kleinen, G.: Experimentelle Studien zum musikalischen Ausdruck. Diss. Hamburg 1968.
- ders.: Zur Psychologie musikalischen Verhaltens. Stuttgart 1975.
- Moog, H.: Zum Gegenstand der Musikpsychologie. Wiederveröffentlicht in: Musik und Medizin 12/1978.
- Mühle, G.: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. München 1967.

- Odbert, H. S./Karwoski, T. F./Eckerson, A. B.: Studies in synesthetic thinking I. In: Jn. Gen. Psych. 16/1942, 153-173.
- Osgood u. a.: The measurement of meaning. Urbana 1957.
- Pal lett, E. M.: Music communication research: the connotative dimensions of music meaning. DAI 28, 1968. 1097—A.
- Peretti, P.: A study of students correlation between music and six painting by Klee. In: Journal of Research in Music Education 20, 1972, 501-504.
- Rohracher, H.: Kleine Charakterkunde. Wien 1969.
- Schaffrath, W.: Der Einfluß von Information auf das Musikurteil. Herrenberg 1978.
- Traxel, W./Heide, H. J.: Dimensionen der Gefühle. In: Psychol. Forschung 26, 1961, 179.
- Walker, E.: Das musikalische Erlebnis. Göttingen 1927. Wildgrube, W.: Gefühle beim Musikhören. In: Kraus, 63-74.

PD Dr. Karl Hörmann
 Sperlichstr. 66
 4400 Münster

WERNER KLÜPPELHOLZ

Momente musikalischer Sozialisation

„Die Schwierigkeit, wissenschaftlich des subjektiven Gehalts musikalischer Erfahrung, über die äußerlichsten Indices hinaus, sich zu versichern, ist nahezu prohibitiv.“

Th. W. A.

Wie wird jemand eigentlich zum Besucher eines Konzertes mit irgendeiner Musik, einer Opernaufführung, Zuhörer einer Straßenmusik, Jazzamateure, Mitglied eines Gesangsvereins oder Musikstudent? Welche biographischen Momente sind Ursache einer wie auch immer gearteten musikalischen Aktivität? Das ist die so leichthin zu stellende wie schwierig zu beantwortende Ausgangsfrage einer Sammlung von Fallstudien, die ein wenig Licht in das Dunkel, welches musikalische Sozialisation gemeinhin genannt wird¹, zu tragen sich vorgenommen hatte. Zwischen Anfang Mai und Anfang Juli 1979 besuchte ich in Köln Konzerte mit unterschiedlichster Musik, sprach einige deren Besucher an und bat sie zu einem Gespräch darüber, was sie zum Konzertbesuch bewegt habe, wie ihre musikalischen Vorlieben entstanden seien. Ein erstes Problem zeigte sich bereits darin, Mitglieder eines dispersen Publikums, den „Mann von der Straße“, prinzipiell zu privaten Äußerungen über Musik zu provozieren. Lag dies an der abschreckenden Wirkung des Wortes Musik? Angst vor Daten-Mißbrauch? Des Autors äußere Erscheinung?

Mit insgesamt 19 Personen im Alter von 18-40 Jahren (Durchschnittsalter 27,7 J.) führte ich zwischen 55 und 115 (im Durchschnitt rund 80) Minuten dauernde Gespräche (mit einer Ausnahme bei ihnen zu Hause) über deren musikalische Entwicklung. Die nachstehenden Ausführungen stützen sich auf die Abschriften der Tonbandaufnahmen.

Die Gespräche verliefen in Form von Intensiv-Interviews²: sie folgten zwar dem Leitfaden eines Fragenkataloges, doch waren die Fragen nicht standardisiert. Zudem erwiesen sich in den meisten Fällen eine Reihe unvorhersehbarer Zusatzfragen als notwendig. Die Fragen gliederten sich in sechs, den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, peer groups, Medien, den soziographischen Daten sowie dem heutigen Musikverhalten gewid-

meten Bereichen. Bereits an ihrer Qualität ist der explorative Charakter der Untersuchung abzulesen. Gewiß folgt der größere Teil der Fragen vermuteten³ und zum Teil auch belegten Einflüssen auf die musikalische Sozialisation (z. B. die Bildungsgrad-Abhängigkeit musikalischer Präferenzen), doch wurden zusätzlich auch solche aufgenommen, welche unbekannte, doch möglicherweise relevante Antworten versprachen: etwa die Frage nach der frühesten Erinnerung an Musik—deren Unergiebigkeit sich bald herausstellte—oder die nach der Stellung einer Person in der Geschwisterreihe, die auf eine recht bedeutsame Einflußgröße zielte. Gleichsam als Versuchsballon wurde den soziographischen Fragen eine kleine Auswahl der von Brengelmann und Brengelmann deutsch validierten Items zu den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion, neurotische Tendenz und Rigidität⁴ angehängt. Ohne die Auswahl der Fragen hier im einzelnen begründen zu können, sei der vollständige Fragenkatalog wiedergegeben.

I

Worin besteht Ihre früheste Erinnerung an Musik?

Gab es in Ihrer Familie Instrumentalspiel oder wurden Lieder gesungen?

Welche Musik mochten Ihre Eltern oder Ihre Geschwister?

Wurde in Ihrer Familie gelegentlich über Musik gesprochen in dem Sinne, diese Musik sei gut, jene sei schlecht?

Ging man gemeinsam in Konzerte?

Hörte man gemeinsam Musik zu Hause?

War es so, daß in Ihrer Familie immer ein Radio lief? Wenn ja, welche Sender waren meistens eingestellt?

Wie waren die Wohnverhältnisse in Ihrer Familie, hatten Sie ein eigenes Zimmer, hörten Sie die Musik, die in Ihrer Wohnung erklang?

Wie lautet Ihre eigene Einschätzung des familiären Einflusses auf Ihre musikalische Entwicklung?

II

Haben Sie noch eine Erinnerung an Musik oder Singen im Kindergarten?

Wie lange hatten Sie Musikunterricht in der Volksschule oder evtl. auf weiterführenden Schulen, woran können Sie sich dabei erinnern?

Haben Sie an sonstigen musikalischen Aktivitäten (z. B. Chor) in der Schule teilgenommen?

Wie war im allgemeinen Ihre Zensur im Fach Musik?

Wie würden Sie selbst den Einfluß des Musikunterrichts auf Ihre musikalische Entwicklung einschätzen?

III

Welche Rolle spielte Musik bei gleichaltrigen Freunden, haben Sie über die Musik gesprochen, wenn ja, in welcher Form?

Sind Sie gelegentlich mit diesen Freunden in Konzerte gegangen? Haben Sie sich Schallplatten ausgeliehen?

Wie lautet Ihre eigene Einschätzung des Einflusses, den gleichaltrige Freunde möglicherweise auf Ihre musikalische Entwicklung hatten?

IV

Welche Rolle spielten Radio und Fernsehen, haben Sie regelmäßig bestimmte Sender gehört?

Haben die Medien Ihnen gelegentlich Anregungen zum Kauf von Schallplatten oder zum Konzertbesuch vermittelt?

Haben Sie gelegentlich einmal Vorträge über Musik im Radio gehört? Wie lautet Ihre eigene Einschätzung des Einflusses von Radio und Fernsehen auf Ihre musikalische Entwicklung?

V

Wie ist es zu Ihrer (spezifischen Aktivität) gekommen?

Welche Musikarten bevorzugen Sie?

Welche Lieblings-Interpreten haben Sie?

Besuchen Sie heute Konzerte mit bestimmter Musik?

Lesen Sie etwas über Musik gelegentlich in Tageszeitungen, evtl. auch Fachzeitschriften oder Büchern?

Welche Bedeutung hat (die spezifische Aktivität) in Ihrem Leben?

Hatten Sie einmal den Wunsch, Ihnen unbekannte Musik kennenzulernen?

Hatten Sie einmal den Wunsch, allgemein mehr von Musik verstehen zu können?

Wenn Sie auf eine einsame Insel gehen müßten und dürften dorthin nur drei Schallplatten aus Ihrem Besitz mitnehmen, welche würden Sie wählen?

Wann sind Sie geboren?

Wo haben Sie gelebt?

Was ist der Beruf und der Bildungsgrad Ihres Vaters?

Was ist der Beruf und der Bildungsgrad Ihrer Mutter?

Haben Sie Geschwister, wenn ja, wie ist Ihre Stellung in der Geschwisterreihe?

Wie ist Ihr eigener Familienstand?

Was ist Ihr Beruf und Ihr Bildungsgrad?

Welche Hobbys haben Sie außer Musik? ⁵.

N, NR, E-Items (Brenngelmann u. Brenngelmann)

Wie ersichtlich, wurde in den Gesprächen im wesentlichen Erinnerungsarbeit geleistet. Selbstredend ist diese mit einem gehörigen Quantum subjektiver Zufälligkeit belastet. Mögen die erinnerten Begebenheiten und Erlebnisse für die musikalische Entwicklung einer Person tatsächlich bedeutsam gewesen sein, so können die vergessenen in weit höherem Maße Einfluß genommen haben. Liegt in der Unzuverlässigkeit des individuellen Erinnerungsvermögens bereits eine. Einschränkung der nachstehenden Resultate, so besteht eine weitere darin, daß wichtige Phasen der musikalischen Sozialisation ohnehin vermutlich unterhalb des Wachbewußtseins ablaufen. Beobachtbar, erfragbar und erinnerbar sind in der Regel lediglich äußere Aktivitäten, z. B. Instrumentalspiel, Konzertbesuch, musikbezogene Lektüre oder Quantitäten des Musikhörens. Psychische und physische Vorgänge, genuin musikalische Erfahrungen, von denen im Sprachgebrauch der hier Befragten gelegentlich etwas aufblitzt — mit Musik „gefüttert werden“, sie „nicht verdauen können“ und sie (verzehrend) „konsumieren“ (sieben)⁶, Musik „verschlingen“ (neunzehn) oder „in mich einströmen lassen“ (elf) — können in solchen Gesprächen freilich nur wenig erhellt werden. Angemerkt sei, daß ich darauf verzichtet habe, die Stärke der musikalischen Aktivitäten genau zu beschreiben. Im Umkreis von hundert Kilometern kein Jazzkonzert auszulassen und drei, zum Teil englischsprachige Jazz-Zeitschriften regelmäßig zu lesen (neunzehn) ist gewiß eine intensivere und stabilere Aktivität als gelegentlich einmal ein Orgelkonzert zu besuchen (drei), doch sind solche Unterschiede für meine Fragestellung nicht von zentraler Bedeutung: Musikalisch aktiv sind sämtliche Befragten. Damit ist zugleich eine weitere Einschränkung benannt, denn die Sozialisationsverläufe von musikalisch Uninteressierten oder In-

differenten stehen hier nicht in Rede, sie hatten keine Chance, in meine Zufallsstichprobe hineinzukommen, da sie jene Konzerte eben nicht besucht haben. Die hier vorgelegten Ergebnisse sind schließlich auch deshalb in keiner Weise als repräsentativ anzusehen, weil es problematisch sein dürfte, von einem Einzelfall auf Populationen gleichartiger Fälle zu schließen, deren Größe nicht bekannt ist⁷.

Meine Untersuchung ist eine Probe aufs Exempel qualitativer Methoden – und gewiß behaftet mit allerlei Mängeln eines neuen Anfangs. Wenn auch versucht wurde, die bei quantitativem Vorgehen übliche Reduktion eines hochkomplexen Ganzen, nämlich eine musikalisch aktive Person, auf nur wenige Einzeldimensionen zu überwinden⁸, so steht die vorliegende Untersuchung dazu freilich nicht im Gegensatz. Sie mag gelten als ein heuristisches Verfahren zur Gewinnung von Hypothesen über musikalische Sozialisation, welche als unabhängige Variablen in einer repräsentativen Stichprobe zu überprüfen wären. Momente musikalischer Sozialisation meint demnach nicht nur deren Beweggründe, Einflußgrößen, sondern auch gleichsam Momentaufnahmen, welche einige Phasen eines langfristigen Prozesses mehr oder weniger tatsächengemäß vermitteln. Die Gespräche im Wortlaut wiederzugeben—sie umfassen rund 120 Manuskriptseiten —, fehlt hier der Raum. Ein musikalischer Lebenslauf sei allerdings vollständig dargestellt und kommentiert. Er enthält zum einen eine Reihe jener Momente musikalischer Sozialisation, die ich aufgrund meiner Untersuchung für bedeutsam halte, zum anderen ist ihm jene Komplexität zu entnehmen, welche die musikalische Entwicklung noch des anspruchlosesten Schlagerhörers kennzeichnet. Darauf folgen die Darstellung der übrigen Fälle in Stichworten sowie einige zusammenfassende Schlüsse einschließlich der notwendigen Verweise auf didaktische Konsequenzen. Frau T., Besucherin eines Konzertes mit geistlicher Chormusik (Bach) in der Kirche St. Peter zu Köln. 31 J., aufgewachsen in Remscheid, seit ihrem zwanzigsten Lebensjahr in Köln lebend. Vater: Kaufmännischer Angestellter, Realschule. Mutter: Kaufmännische Angestellte, Realschule. Geschwister: keine. Ledig. Hochschulabschluß, Dipl.-Biologin. Hobbys: keine. Frau T. würde die Platten Max Roach „Freedom Now Suite“, Schütz „Psalmen Davids“ und etwas von Milva mitnehmen⁹.

„Zum ersten Mal Musik? Vielleicht im Kindergarten, wo wir mit anderen Kindern gesungen haben. In der Familie wurden nur Volkslieder gesungen, mit den Eltern. Mein Vater brummte mehr als er sang. Die Initiative zum Singen ging von meiner Mutter aus oder von mir. Von mir ist überliefert, ich kann mich aber auch selbst dran erinnern, wenn ich abends nicht einschlafen konnte, da habe ich angefangen zu singen. Ich bin relativ früh

in den Kindergottesdienst gegangen, daß ich das ganze Kirchenjahr im Bett durchgesungen habe. Ohne Rücksicht auf Verluste. Wenn es mir gut ging, wo ich ging und stand, habe ich gesungen, immer so vor mich hin. Und das ist von meiner Mutter auch gefördert worden, die hat mir auch neue Sachen beigebracht. In den Kindergottesdienst bin ich nur dadurch gekommen, weil die ganzen Kinder aus der Nachbarschaft dahin gingen. Es ist nicht so, daß meine Familie sonntags regelmäßig in die Kirche geht. Meine Mutter hat vor ihrer Ehe mal Klavier gespielt. Und als wohlerzogene Tochter habe ich natürlich auch mit 12 Jahren angefangen, Klavier zu lernen. Das habe ich aber nach zwei Jahren aufgegeben, weil der Klavierlehrer mehr von seiner Flucht (aus Ostdeutschland) erzählte. Meine Mutter hat viel Radio angehabt und bestimmt auch Musik gehört, aber nicht so, daß man sich abends vors Radio setzte. Ein eigenes Zimmer hatte ich erst mit neun. Aber zu der Zeit war ich tagsüber wenig zu Hause, sondern auf der Wiese oder im Wald. Meine Eltern hatten ein Abonnement in Remscheid, das war Schauspiel oder Oper. Da mein Vater meistens weg war, bin ich meistens mitgegangen. Ich bin aber kein Opern-Fan. Das erste Mal, wo ich mich richtig an eine Oper erinnern kann, war ‚Freischütz‘, oben in Eutin auf einer Freilichtbühne. Da war ich zwölf oder dreizehn. Das fand ich einfach beeindruckend, von der ganzen Atmosphäre her. Und dann waren da ja auch gute Solisten, und dann durfte ich bis elf Uhr aufbleiben, das fand ich natürlich auch schon Klasse. Dann all die Erwachsenen drumherum. Und da war natürlich viel Handlung und spannend, ob die Sache gut ausging— ich kenne die Oper heute gar nicht mehr so gut—, ob der schießen sollte oder nicht, das war spannend bis zur letzten Minute. Wir haben diese Oper in der Schule wenigstens auszugsweise auf Platte gehört, und daraufhin meinte man, auch mit mir dahin gehen zu können. Ich hatte aber noch ein zweites schönes Opernerlebnis: ‚Tosca‘ in Neapel (23 J.) Das ist natürlich etwas anderes als wie hier oben, da geht es wirklich nur um Musikhören. Oper, ich weiß nicht, die Handlung ist immer dieselbe: Man liebt sich, man kriegt sich nicht, man bringt sich um. Bei den Italienern habe ich das erlebt, wenn eine Arieschön ist, dann wird das dreimal hintereinander gesungen, die wollen das einfach. Die Handlung ist da unwichtig. Das war so ein richtig schönes Plüschtheater, mit Logen, viel Gold und dann die Italiener da drin.“ (Frau T. bezeichnet den Einfluß der Familie als „fördernd, anbietend“).

„Mit siebzehn bin ich von einem Chorleiter angesprochen worden, wir wohnten im gleichen Haus. Da habe ich in der Kantorei angefangen, die war spezialisiert auf Bach, der Chorleiter war ein Bach-Fan. Das habe ich bis 1972 (24 J.) regelmäßig betrieben, einmal die Woche. Da haben wir fast

ausschließlich Bach gesungen, auch mal was von Schütz oder mal Haydn ‚Die Schöpfung‘. Seit der Zeit habe ich Interesse an Bach, und deshalb war ich auch neulich in dem Konzert, die ‚Himmelfahrtskantate‘ und das ‚Pfingstoratorium‘ habe ich gar nicht gekannt vorher. Bis zweiundzwanzig war ich in der Kirche, ich bin aber nicht religiös. Ich habe im Kindergottesdienst so eine Gruppe gehabt und war dann selbst noch im Bibelkreis. Die Identifizierung war ziemlich stark an zwei Personen gebunden, was mir damals nicht klar war. Das war eine Frau, die war Mitte Fünfzig, die war Gemeindehelferin, das andere war ein Diakon, Anfang Dreißig.

An den Musikunterricht in der Grundschule kann ich mich nur erinnern, daß wir mal gesungen haben. Im Gymnasium war es noch das alte Abitur-System, das stand und fiel mit der Lehrerin. Bei uns an der Schule gab es nur zwei Lehrerinnen. Die eine war spezialisiert auf Folklore, die hat auch viel mit uns gesungen und sehr gut, die hatte ich aber nur anderthalb Jahre. Die andere war eigentlich, um die Stunden irgendwie herzubringen. Sie hat uns zwar das Notwendigste an Noten und so beigebracht, und in der Quarta oder Untertertia haben wir so Theorie mit Unter- und Oberdominanten gemacht, so ganz schwach weiß ich das noch, ansonsten wurden uns da nur Platten vorgespielt. Die ganzen anderen sieben Jahre. In Quarta oder Untertertia haben wir auch mal eine Oper aufgeführt. ‚Der Mann im Mond‘, da habe ich im Chor mitgemacht. Schön war das. Da kriegten wir ein tolles Kostüm, und man konnte sich schminken und stand mal auf der Bühne und die ganze Aufregung drumherum. Das ganze Stadttheater war voll, ich glaube, wir haben das zwei- oder dreimal aufgeführt. Der Einfluß der Schule ist aber negativ gewesen, weil wir die letzten drei Jahre überhaupt nichts gelernt haben. Das wird einem schon- verleidet, wenn man nur rumsitzt und so eine dumme Platte anhört. Vielleicht auch ab und zu eine Partitur vorgelegt kriegt, wo man nur umblättern kann, aber keine Theorie dazu bekommt und kein Überblick über Musikgeschichte. Ich habe schon früh BFBS gehört, so die Hitparade, aber damit war die Popmusik für mich beendet. ‚Beatles‘ habe ich ’63 natürlich mitgekriegt, das gehörte sich einfach so. Aber in meinem ganzen Freundeskreis waren wir alle nicht darauf ausgerichtet. Ich war auf einem Mädchengymnasium, und dann haben wir mit welchen vom Jungengymnasium einen Jazz-Zirkel gegründet. Wir haben uns einmal die Woche getroffen und dann haben wir uns gegenseitig Platten vorgespielt und erzählt, was man darüber wußte. Das war hauptsächlich Bebop und Free Jazz. Free Jazz war damals ganz modern, und das war bei uns natürlich so ein bißchen Protest. Meine Eltern und die, die das manchmal hörten, die haben gesagt: ‚Du bist ja bekloppt‘, das war keine Musik für die, kann ich ja verstehen. Man wollte anders sein

wie die anderen, wir wollten Außenseiter sein und fanden ganz toll, wenn die anderen daneben standen und wir irgendwelche Namen rumschmissen, die verstanden natürlich überhaupt nichts. Die meisten in der Klasse hörten Radio Luxemburg, deutsche Schlager, die waren ja wirklich leicht und dumm. Jazz ist z. B. auch eine Musik, die nie in der Schule behandelt wurde, Stockhausen oder so auch nie. Bei Haydn hörte das alles auf. Was ich heute immer noch gut finde, war die ‚Freedom Now Suite‘, die kann ich immer noch mit wachsender Begeisterung hören. Der ‚Prophet‘, das war von Eric Dolphy, die habe ich mir nach langen Mühen jetzt aus Amerika mitbringen lassen. Meine alte Platte war zerkratzt. Ich gehe nicht in normale klassische Konzerte, die Atmosphäre da interessiert mich einfach nicht. Im Gürzenich (Kölner Konzertsaal) habe ich oft den Eindruck, daß da nur geguckt wird, auf Kleidung und so, das mag ich gar nicht. Vor ein paar Jahren war ich bei Ella Fitzgerald, das mußte man einfach gesehen haben. Ich war auch im ‚Päffgen‘ oder ‚Subway‘ (Kölner Jazzlokale), da gehe ich auch öfter hin, aber manchmal weiß ich nicht so recht damit etwas anzufangen. Ich habe mich 4, 5 Jahre nicht darum gekümmert, da merkt man schon, wenn man den Anschluß verloren hat. Mein Lieblingsstil ist aber eigentlich doch Bach, vor allem in der Kirche. Der braucht irgendwie diesen großen Raum und die ganze Atmosphäre. Ja, und da kann man in die Räume ‚reingehen, ohne sich vorher umgezogen zu haben. Man geht rein und schon ist man durch den Raum losgelöst von dem, was vorher war. Lieblingsinterpreten habe ich nicht, aber wenn die so wunderbar süßlich singen, das mag ich nicht. Das ist natürlich auch geprägt durch diesen Chorleiter, der war so ganz diese sachliche Richtung. Von den Platten her kennt man den Richter aus München.

Irgendwie brauche ich Musik für alles: wenn ich mich freue, kann ich mich damit gut auslassen, und wenn ich traurig bin, bringt mich das wieder in Schwung. Singen tue ich nur, wenn es mir gut geht, das ist nichts; womit ich meine Traurigkeit überbrücken könnte. Dann höre ich gern Musik, die ein bißchen positiver ist, dann höre ich kaum Free Jazz, dann würde ich Bach hören. Niedergedrückt oder fröhlich, das kann aber die gleiche Musik sein. Beim ‚Weihnachtsoratorium‘, der Eingangs-Chor, da ging es mir mal so gut, da hätte ich glatt darauf tanzen können.

Ich meine, da ist ja unheimlich viel Rhythmus drin, und es fällt schwer, sitzenzubleiben. Heute ist es so, daß ich, wenn ich ein Klavier hätte, doch wieder anfangen wollte. Ich stelle mir vor, daß das entspannend ist. Ich möchte auch in die Kölner Kantorei, mal im Altenberger Dom singen, find ich unheimlich schön. Ja, Stockhausen z. B., möchte ich schon mal kennenlernen, aber ich brauchte jemanden, der mir das erklärt. Klassik reizt

mich nicht besonders. Ich habe aber mehr den Wunsch, selbst etwas zu machen. Das kommt daher, weil ich tagsüber so viel mit Theorien zu tun habe, so viel denken muß, daß man auch für sein Gefühl etwas machen möchte. Da kommt einem Musik so ziemlich entgegen."

Das Bild dieser musikalischen Biographie ist komplex. Gewiß liegen die Schwerpunkte der Entwicklung bei Bach und Jazz, doch hat auch Oper in der Vergangenheit eine kleinere Rolle gespielt, und das Interesse an Neuer Musik ist ebenfalls ein differenzierender Zug. Frau T. als Ressentimenthörer zu bezeichnen, wäre — wenngleich Adorno diesen Typus gerade bei Bach und Jazz auszumachen glaubte — gewiß falsch ¹⁰. Als kontinuierliche Entwicklung mit einer Anzahl von Impulsen ist das Verhältnis von Frau T. zum Gesang anzusehen. Ihre erste musikalische Erinnerung ist die an gemeinsames Singen im Kindergarten, in der Familie wurde gesungen, im Schulchor, auch im Musikunterricht und schließlich, vermutlich quantitativ am bedeutsamsten, in einer Kantorei. Das Fundament der Aktivität Singen wurde in der Familie gelegt, und der Gesang erhielt im Laufe der weiteren Entwicklung ein relativ großes Maß institutioneller Förderung. Ein zweites auffälliges Merkmal der vorliegenden Biographie ist die Vielzahl der personalen Einflüsse, denen Frau T. unterlag. Scheint sie ohnehin kein ausgeprägtes Ich-Bewußtsein zu besitzen — ständig wird „ich“ durch „wir“ oder „man“ ersetzt —, so wäre einigen weiteren Äußerungen ein durchaus konventionalistisches Verhalten zu entnehmen: „die wohlerzogene Tochter“ (welche Klavier spielte), „es gehörte sich so“ (die „Beatles“ zu hören), „Ella Fitzgerald mußte man gesehen haben“, und auch die Beschreibung der Wirkung des ‚Weihnachtsoratoriums‘ klingt ein wenig als Entschuldigung des unkonventionellen Wunsches, auf diese Musik zu tanzen. Ob die Freischütz-Solisten von „guter“ Qualität gewesen seien, würde Frau T. als Zwölfjährige kaum selbst beurteilt haben können, man hat es ihr gesagt, und sie hält es offenbar noch zwanzig Jahre später für wahr.

Weiterhin gingen vom Chorleiter, den Identifikationsfiguren des kirchlichen Milieus, den Meinungsführern des Jazz-Zirkels, dem als unzureichend empfundenen Klavierlehrer und den beiden gymnasialen Musiklehrerinnen Wirkungen auf die musikalische Entwicklung von Frau T. aus, welche wohl weniger ästhetischer denn personaler Art waren. Bezeichnend ist drittens die Kontiguität von Musik und emotionalem Befinden. Singen haftet an allgemeinem Wohlbefinden — das Kind singt in der Geborgenheit des Bettes — und wohl auch an mütterlicher Zuwendung, oder der Besuch des *Freischütz* ist verknüpft mit dem Gefühl, ein wenig mehr erwachsen zu sein. Die Spannung des *Freischütz*-Erlebnisses, das fremd-

ländische Ambiente der neapolitanischen Oper, die Stimmung in Kirchen- und Jazzkonzerten oder, negativ, in einem Symphoniekonzert ist verknüpft mit dem, was Frau T. als „*Atmosphäre*“ bezeichnet. Dies ist wohl die Chiffre für eine Mischung aus positiv besetzten Erinnerungsfragmenten, stabilen ästhetischen Vorlieben, jeweils aktuellen Anmutungen sowie außermusikalischen Vorlieben und Abneigungen, z. B. gegen Kleidungsnormen. Der falsche Zeitgebrauch in dem Satz „*Was ich heute immer noch gut finde, war die ‚Freedom Now Suite‘*“ zeigt den wirklichen Sachverhalt an: mit jener Platte ruft Frau T. heute ihre damalige, als „*Sturm- und Drangzeit*“ von ihr selbst bezeichnete Situation wieder herbei, womit wohl in Übereinstimmung steht, daß der heutige Jazz ihr wenig zusagt. Die zweite Schallplatte (Schütz' ‚*Psalmen Davids*‘) würde Frau T. im übrigen deshalb mitnehmen, weil die Wahl bei Bach ihr zu schwer fiel und Milva artikuliere ihr „*neues Frauenbewußtsein*“. Die angedeutete Abneigung gegen Kleidungsnormen steht, nebenbei bemerkt, im Widerspruch zum im allgemeinen konventionalistischen Bewußtsein von Frau T., wie auch beim Jazz, der deutlich als Medium von Protest und sozialer Sezession fungierte, der vermeintliche Zwang zum Besuch des Konzertes von Ella Fitzgerald widersprüchlich wirkt; der Konformismus von Nonkonformisten. Die Vorliebe von Frau T. für geistliche Musik ist also nicht durch religiöse Ursache entstanden, sondern durch einen familiär-initialen Einfluß, der in der Folgezeit eine Reihe von Verstärkungen erhielt. Ihre Präferenz für Jazz entstand in einer wohl relativ homogenen peer group. Ambivalent stellt sich das Verhältnis von Frau T. zur Oper dar. Scheint sie deren Stoffe abzulehnen, welche ihr stereotyp vorkommen („*man liebt sich. . .*“), so ist der Gesang, den sie mit positiven Adjektiven bedenkt („*gute*“ Solisten, „*schöne*“ Arien) ein von ihr ästhetisch akzeptiertes Element.

Die Darstellung der übrigen Fälle¹¹ muß sich freilich auf einige dürre Details beschränken und viele Einzelheiten weglassen, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang zur ausgeübten musikalischen Aktivität zu stehen scheinen. Vorweg ist bei jeder Person ihre spezifische Aktivität angegeben, dem folgen ihre soziographischen Daten und einige Stichworte zur Entwicklung jener Aktivität sowie die Antworten auf die Fragen nach dem jetzigen Musikverhalten. Familiäre Musikpräferenzen sowie eigenes und familiäres Instrumentalspiel wurden in jedem Fall erwähnt. Gelegentliche Lücken der Darstellung — gemessen am zitierten Fragenkatalog — stehen gleichsam für die leeren Stellen, welche die musikalische Biographie einiger der Befragten hier aufweisen¹².

1. Studentin der Musik (Geige, Musiklehrerseminar)

Besucherin eines Konzerts mit Vinko Globokar, 22 J., gelebt in Moers und Soest. Vater: Oberstudiendirektor, Hochschulabschluß. Mutter: Hausfrau, Abitur. Eine ältere Schwester und ein jüngerer Bruder. Ledig. Abitur. Außermusikalische Freizeitbeschäftigung: Lesen (psychologische und philosophische Literatur)

Mutter spielte Geige. Familie sang gemeinsam, hörte „Klassik“ zu Hause und im Konzert gemeinsam. Blockflötenspiel ab 4 J., Geigenspiel ab 5 J. (kontinuierlich bis heute). Im ersten Schuljahr Klassenkameraden Blockflötenspiel beigebracht. Unterstufe des Gymnasiums: viel Gesang, Instrumentalspiel in der Klasse, Teilnahme am Schulorchester. *„Damals war ich die, die etwas spielen konnte“*. Eine „gute“ Geigenlehrerin (von insgesamt vier Geigenlehrern), die das Gefühl vermittelte, *„daß ich gut bin und dann hat es auch geklappt“*. Landesjugendorchester (13 J.). Entschluß zum Studium: *„Geigenspiel ist Gewohnheit“*, Mangel an Alternativen. Musikvorlieben: Violinmusik von Franck, Bartok, Berg, Sibelius; „Symphonien in denen ich mitgespielt habe“; Steely Dan, Chick Corea, Supertramp, Zigeunermusik. Lieblingsinterpreten: *„Ich habe bis jetzt nie Vorbilder gehabt. Ich habe zwar große Namen gehört, Heifetz, Milstein, aber die waren unerreichbar für mich“*. Konzertbesuch: „Klassik“, Neue Musik. Lektüre: NMZ und ‚Melos‘ abonniert. *„Wenn mich ein Stück fasziniert, lese ich im Musikgeschichtebuch“*. Bedeutung: *„Klassische Musik gibt mir das Gefühl von etwas Großem. Ich habe das Gefühl, daß diese Musik der Wahrheit ein Stück näher kommt als Unterhaltungsmusik. Wenn ich traurig bin, fühle ich mich nicht mehr so allein“*. Stildefizit: Selbst komponieren, „mich individuell ausdrücken“. Verständnisdefizit: *„Ich möchte sehr gerne alles verstehen“*. Drei Schallplatten („Einsame Insel“); Mozart (Klavierkonzerte), Barbara (Chansons), Steely Dan.

2. Studentin der Musik (Klavier, Musiklehrerseminar)

Besucherin eines Hochschulkonzertes mit Henze („El Cimarron“). 23. J., gelebt in Bochum (bis 15 J.) und Königswinter. Vater: Dipl.-Ing. Hochschulabschluß. Mutter: Grundschullehrerin, Hochschulabschluß. Älteste von drei Geschwistern. Ledig. Abitur. Hobby: Sport.

Vater, Mutter, ein jüngerer Bruder, Großmutter und Tante (bei Besuchen) spielten Klavier. Klavierunterricht ab 5 J. (kontinuierlich). Nachbarstöchter im gleichen Haus spielten ebenfalls Klavier. Gelegentlicher Konzertbesuch

der Familie (ab 12 J.). Grundschule: ein Lehrer spielte Cembalo und Orgel, lud seine Schüler gelegentlich nach Hause ein. Unterstufe des Gymnasiums: Klaviervorspiel in der Klasse, Freundinnen in der Klasse spielten ebenfalls Klavier. Entschluß zum Studium: *„Ich wollte schon immer etwas mit Musik machen, aber nicht Schulmusik. Da habe ich Seminar gemacht“*. Musikvorlieben: Chormusik, *„alles von Bach, Gesualdo“*. Lieblingsinterpreten: *„Michelangeli oder Gilels finde ich ganz toll. Die sind aber keine Vorbilder für mich, ich verstehe mich nicht als Pianist“*. Konzertbesuch: Hochschulkonzerte, gelegentlich Jazzkonzerte. Lektüre: *„Ich besitze einige Bücher, von Giesecking oder das von Neuhaus. Früher habe ich so Kinderbücher gelesen über den jungen Mozart“*. *„Musica‘ „Musik und Bildung‘ und ‚Melos‘ habe ich abonniert, lese ich aber selten.* Bedeutung: *„Man ist schon so lange dabei, man weiß gar nicht mehr, wie das anders ist. Musik ist für mich Klavierspielen“*. Stildefizit: einmal Webern oder Zimmermann spielen. Verständnisdefizit: mehr von Neuer Musik verstehen. Drei Schallplatten: keine Angaben (da Auswahlprobleme).

3. Besucherin eines Orgelkonzertes H. J. Busch (französische Romantik) in St. Andreas zu Köln

27 J., in Lippspringe (bis 22 J.), dann in Köln gelebt. Vater: Kaufmann, Volksschule. Mutter: Hausfrau, Realschule. Ein älterer Bruder. Verheiratet. Realschule, Hausfrau. Hobbys: Töpfern, Handwerkliches. *„Es war schon immer mein Wunsch, Orgelspielen zu lernen“*. *„Wenn die auf der Orgel das ‚Ave Maria‘, oder das ‚Heilig, Heilig‘ spielen, da kann ich nur so dahinschmelzen“*. *„Wir sind katholisch aufgewachsen, gingen sehr früh in die Kirche, vielleicht kommt's daher. Wir haben eine sehr schöne Orgel zu Hause in Lippspringe“*. *„In der Schule hatten wir einen alten Lehrer, der war schon pensioniert, der begleitete uns immer auf einer Hammond-Orgel beim Singen, das fand ich herrlich“*. Musikvorlieben: *„Was Lebhaftes, mit einer Melodie drin (also nicht Cäsar Franck“)*. Lieblingsinterpreten: keine. Konzertbesuch: kaum, außer gelegentlich Orgelkonzerte. Lektüre: keine. Bedeutung: *„Wenn die Orgel alle Register zieht, da kann ich mich schon dran begeistern. Und man kann da von allem mal abschalten“*. Stildefizit: nein. Verständnisdefizit: Orgelspielen lernen, *„sofort“*. Drei Schallplatten: Reinhard Mey, Händel (*„Der Messias“*), James Last.

4. Besucherin von Richard Strauß „Salome“ in der Kölner Oper.

33. J., in Köln aufgewachsen und lebend. Vater: Jurist, Hochschulabschluß. Mutter: Hausfrau, Realschule. Zwei jüngere Brüder. Verheiratet. Lehrerin für Englisch, Sport, Religion an einer Gesamtschule, Hochschulabschluß. Hobby: Sport.

„Ich bin in einer sehr musikalischen Familie groß geworden, das ist wohl entscheidend. Mein Vater spielte hervorragend Klavier, und deshalb sind wir von klein auf daran gewöhnt gewesen“. In der Familie oft Hausmusik mit mehreren Instrumentalisten und Sängerinnen, die der Vater begleitete. Dabei oft auch Vorträge des Vaters über Interpretation von Musik. Eigenes Klavierspiel 5 — 14 J. Brüder spielten Geige bzw. Cello, Mutter spielte Gitarre und sang. Familiär gemeinsamer Konzert- und Opernbesuch (bevorzugte Opern des Vaters: Strauss) sowie gemeinsames Hören von Schallplatten („Klassik“). *„Mit 12 J. war ich zum ersten Mal in der Oper, „Entführung aus dem Serail“, da ist mein Vater mit mir hingegangen“.* Durchweg gute Beurteilung des gymnasialen Musikunterrichts (unter anderem Behandlung einiger Mozart-Opern). Regelmäßige Benutzung von Schülerkarten für die Oper (15 — 18 J.) Musikvorlieben: Italienische Opern, Mozart, Strauss. Lieblingsinterpreten: Fischer-Dieskau. Konzertbesuch: häufiger Opernbesuch. Lektüre: neue Opernbesprechungen. Bedeutung: *„Oper, das ist ein Abend für mich, den ich einfach schön finde. So das ganze drum und dran. Man bereitet sich vor, man entspannt sich dabei, man läßt das auf sich wirken, man kennt ja die Sachen. Es ist irgendwie ein Ausgleich von der Hektik der Schule“.* Stildefizit: nein. Verständnisdefizit: Wunsch, wieder Klavier zu spielen. Drei Schallplatten: Bach (Orgelmusik). Chopin (E-Dur-Etüde), Mozart (Klavierkonzerte).

5. Vgl. die Darstellung im Wortlaut

6. Besucherin des Klavierabend Brendel (Liszt, Brahms, Busoni, Schönberg) in der Kölner Musikhochschule

34 J., gelebt in Düren (bis 13 J.) und Köln. Vater: Gärtner, mittlere Reife. Mutter Hausfrau, mittlere Reife. Eine jüngere Schwester. Verheiratet. Sekretärin, Hauptschule. Hobbys: Sport, Belletristik.

Dieses Konzert war der erste Klavierabend von Frau M., sie hatte die Karte

dazu von einer Bekannten geschenkt bekommen. *„Bis ich meinen Mann kennenlernte, war ich musikalisch total unbedarft. Mein Mann (Beruf: Programmierer), der hört nur zwei Takte und sagt: ‚das ist der und der—. Eine Freundin spielte Klavier, ‚das hat mir sagenhaft imponiert‘ (12 J.). Musikvorlieben: keine. Lieblingsinterpreten: keine. Konzertbesuch: gemeinsam mit dem Ehemann Kammer- und Chorkonzerte. Lektüre: keine. Bedeutung: ‚Ich wäre ohne Musik nicht todunglücklich.‘ Stilfehler: nein. Verständnisfehler: ‚Ja, einige Freunde von uns sind Experten. Man kann da einfach nicht mitreden. Ich weiß auch nicht, wo ich da anfangen soll‘. Drei Schallplatten: Grieg, ‚vielleicht Tschaikowsky‘, Milva.*

7. Besucher desselben Klavierabends

35 J. aufgewachsen und lebend in Köln. Vater: Kaufmann, Volksschule, Mutter: Hausfrau, Volksschule. Eine ältere und zwei jüngere Schwestern. Verheiratet, Inhaber einer Firma für Lichtreklame, Volksschule. Hobbys: moderne Malerei, Architektur, Möbel.

„Ein musikalisches Leben wurde in der Familie nicht geführt. Der Vater hat überhaupt keine Musik gehört, er war ein nüchterner Geschäftsmann.“ Die ältere Schwester spielte *„ein bißchen“* Klavier. *„Das Radio hat eine wichtige Rolle gespielt“*, englische Schlager (13 J.), Dixieland, Rock'n Roll, Rhythm & Blues (15 J.). *„Wenn überhaupt eine musikalische Entwicklung bei mir stattgefunden hat, ist die in der Schule hinausgezögert worden.“* *„Ein Kamerad bei der Bundeswehr hat mir einmal (18 J.) eine Platte vom 5. Klavierkonzert von Beethoven vorgespielt, das habe ich dann ungefähr zweihundertmal gehört.“* Musikvorlieben: *„Nach Beethoven kam dann Wagner und Strauss, Mahler und Bruckner, dann auch moderne Musik, Ligeti. Eine Lieblingsmusik habe ich aber nicht. Wenn ich richtig down bin, dann muß Vivaldi her“.* Lieblingsinterpreten: Für Barockmusik: Academy of Ancient Music, *„bei Brendel mag ich Schubert sehr gern“*, Solti für Wagner und Mahler. Konzertbesuch: hauptsächlich Kammerkonzerte und Jazz. Lektüre: früher Bücher über Jazz. Heute ein Buch über Neue Musik, von Zillig. *„Danach habe ich lange gesucht, weil ich ja von der musiktheoretischen Seite nichts verstehe, da fehlen mir die Grundlagen“.* Bedeutung: Entspannung, *„eine gewisse Bewußtseinserweiterung, obwohl man mit dem Wort ja vorsichtig umgehen muß. Und Musik verbindet mit Menschen, Leute die die gleiche Musik mögen, zu denen hat man doch sofort eine Brücke“.* Stilfehler: Wunsch, daß sich der Jazz *„folgerichtig weiterentwickelt“.* Verständnisfehler: *„Ich hätte gern einmal eine Partitur auf*

den Knien und würde eine Sache, die ich gut finde, einmal sezieren". Drei Schallplatten: ein Konzert mit Charlie Parker („das war ein Schlüsselerlebnis"), „in der Klassik etwas, womit ich bis heute noch nicht klar gekommen bin. Ich hätte vielleicht einmal Zeit, eine lange Mahler-Symphonie ein paar mal von vorne bis hinten durchzuhören.". Vivaldi (Flötenkonzerte). „Aber wenn ich da wäre, täte es mir sicher leid, daß ich keine anderen Platten mitgenommen habe".

8. Mitglied eines Männergesang-Vereins und eines Gesamtschul-Chores

37 J. gelebt in Mecklenburg, Kaufbeuren, München und Köln. Vater: Physiker, Hochschulabschluß. Mutter: Volksschule, Hausfrau. Je ein älterer und ein jüngerer Bruder. Verheiratet. Betriebsorganisator in einer Versicherungsgesellschaft, Realschule. Hobbys: keine.

Vater spielte Geige, der ältere Bruder und eine Tante (in der Familie lebend) Flöte. Oft Hausmusik in der Familie. Eigenes Geigenspiel 4 — 18 J. Schulchor und Fliegerhorst-Chor (Kaufbeuren). *„Ich kann mich an kein Jahr erinnern, in dem ich nicht im Chor war". Musikvorlieben: Wechselnd: Beethoven, Tschaikowsky, Verdi, Brahms, „alles bis Bruckner, da hört die Musik auf". Lieblingsinterpreten: keine. Konzertbesuch: selten. Lektüre: „früher viele Komponisten-Biographien, das waren mehr Romane". Bedeutung: „Mir macht Singen Spaß, aber nur dann, wenn man gefordert wird. Wie z. B. in den Brahms-„Liebesliedern".. Stildefizit: nein. Verständnisdefizit: „Ich spiele seit zwei Jahren Klavier, das möchte ich besser können, ich möchte auch Orgel spielen und einmal einen Chor übernehmen". Drei Schallplatten: Beethoven 5. Symphonie. Dvorak „Aus der neuen Welt", Chopin (ein Klavierkonzert).*

9. Besucher eines Konzerts der Jazzrock-Gruppe „Tempest" in einem Kölner Jazzlokal

18.J. aufgewachsen und lebend in Köln. Vater: Ingenieur, Fachhochschulabschluß. Mutter: Hausfrau, Realschule. Ein sechs Jahre älterer Bruder. Ledig. Banklehrling, mittlere Reife (Gymnasialabgänger). Hobbys: keine. Mutter und Großvater (in der Familie lebend) spielten Klavier, Vater hörte oft „Klassik". Klavierunterricht 10-18 J. *„Ich bin nicht zuletzt über den Musikunterricht zum Jazz gekommen" (eine mehrstündige Unterrichts-*

sequenz in der 9. Klasse). *„Mit Freunden wird viel über Jazz geredet, wir stimmen im Musikgeschmack überein.“* *„Am besten gefällt uns Musik, die frei improvisiert ist, es muß aber nicht Free Jazz sein“*. Musikvorlieben und Lieblingsinterpreten: Keith Jarrett, Chick Corea, Gulda, Jan Garbarek. Konzertbesuch: oft im Bayenturm (Lokal einer Kölner Jazzmusiker-Initiative). Bedeutung: *„Weil ich intensiv zuhöre, ich will das mitverfolgen, das ist ein Hörerlebnis für mich.“* Stildefizit: *„Ich suche immer nach neuen Sachen.“* Verständnisdefizit: *„Ich möchte besser verstehen, was der Musiker ausdrücken will, ich möchte mich in ihn hineinversetzen können.“* Drei Platten: Keith Jarrett (Köln-Konzert), Coltrane, Andre Heller (Chansons).

10. Mitglied eines Kirchenchores, eines Gesamtschul-Chores und eines Karnevalsschlager-Trios

39 J. aufgewachsen und lebend bei Köln. Vater: Schweißer, Volksschule. Mutter: Hausfrau, Volksschule. Eine ältere und zwei jüngere Schwestern. Verheiratet. Meß- und Regeltechniker, Volksschule. Hobbys: Gartenarbeit, Flugmodellbau.

Vater spielte Mandoline und Zither,-Vorliebe Kl Beethoven, Mozart und Johann Strauß. Akkordeonspiel ab 9. J. Zusammen mit den Geschwistern im Kinderchor der katholischen Kirche (7. J.), Schulchor, Werkschor, Kirchenchor (jeweils mehrere Jahre). Musikvorlieben: *„Ich höre mir am liebsten Klassik an, aber nicht von Beethoven, sondern mehr das Lockere, Mozart, auch schon Bach, was wir auch in den Chören singen. Hauptsächlich Bach. Da könnte ich alles von singen, stundenlang, ohne daß das Interesse nachläßt.“* Lieblingsinterpreten: nein. Konzertbesuch: kaum. Lektüre: Mit 15 J. eine Biographie von Bach. Bedeutung: *„Musik ist für mich ein Beruhigungsmittel“, „der Gesang, früher im Werkschor, der war kernig, da hat man sich auch ein bißchen stärker gefühlt“*. Stildefizit: nein. Verständnisdefizit: bessere Akkordeon-Technik. Drei Platten: Bach (Weihnachtsoratorium). Mozart, Schlager (Peter Alexander).

11. Besucherin desselben Konzertes der Jazzrock-Gruppe „Tempest“

21. J. aufgewachsen und lebend in Köln. Vater: Diplom-Volkswirt, Hochschulabschluß. Mutter: Sachbearbeiterin, Realschule. Ein acht Jahre älterer Bruder. Ledig. Studentin der Medizin, Abitur. Hobbys: Sport, Sprachen.

Vater spielte Klavier. Flötenspiel ab 6 J., Klavierspiel 10-16 J., Gitarre ab 15 J. Gemeinsames Zimmer mit dem Bruder (bis 10 J.). Dort lief ständig das Radio (Radio Luxemburg, SWF 3, WDR 2). Der Bruder spielte Gitarre *„und hat mir Flötenspiel beigebracht und auch über die Popmusik etwas erzählt, wer das sei usw. und was er gut findet“*. *„Ich hatte meist Freundinnen oder Freunde, die das gut fanden, was ich auch gut fand, Ich habe dann Stücke oder Gruppen, die ich nicht so kannte, manchmal übernommen,“* *„Das Interesse am Jazz ist primär durch einen Freund entstanden, der Saxophon spielte und der mir solche Musik (Coltrane, Garbarek, Wayne Shorter) immer vorgespielt und erklärt hat wie so ein Stück aufgebaut ist, in A und B, und die Akkorde, Parallelverschiebungen usw. Ich habe am Anfang gesagt, das finde ich gut, aber es gefällt mir nicht, so ein Zwiespalt.“* *„Dann habe ich auch wieder Klavierspielen angefangen, ganz einfache Akkorde gespielt, das hat mir Spaß gemacht.“* Musikvorlieben und Lieblingsinterpreten: Jan Garbarek, vor allem Livemusik, auch Big Band. Konzertbesuch: vor allem im Bayenturm (siehe oben). Lektüre: Besprechungen von Jazz-Schallplatten in der Tagespresse. Bedeutung: *„Ich möchte gern selber Musik machen. Musik ist ein wichtiges Kommunikationsmittel.“* *„Beim Hören gibt es zwei Möglichkeiten. Die eine, wo ich sage: Das ist ja toll und es gefällt mir objektiv, aber nicht vom Gefühl her. Die andere ist, ich stehe da und kriege den Mund nicht mehr zu. Die Musik fließt in mich hinein, und ich bin wirklich gefühlsmäßig voll dabei. Ein echter, starker Genuß.“* Stildefizit: Südamerikanische Musik. Verständnisdefizit: Funktion der Musik in den verschiedenen Kulturen. Drei Platten: Jony Mitchel, Coltrane, Garbarek.

12. Besucher eines Konzertes mit Rex Gildo im Kölner Tanzbrunnen

40 J. aufgewachsen in Köln, lebend in Leverkusen. Vater: verstorben (4 J.). Mutter: Verkäuferin, Volksschule. Geschwister: verstorben (im 2. Weltkrieg). Verheiratet. Krafftfahrzeugschlosser, Volksschule. Hobbys: *„Biertrinken“*.

„Wir hatten damals (7 J.) einen Volksempfänger, so ein rechteckiger Kasten.“ Etwas später (16 J.) fing das mit Chris Howland an. Da habe ich mich für die ganze Sache interessiert.“ Flüchtiger persönlicher Kontakt mit Chris Howland (am Zigaretten-Automat). Chris Howland nimmt einen Jugendstreich von Herrn G., den er beobachtet hat, als Anekdote in eine seiner Sendungen. *„Die Platten von Elvis Presley, Harry Belafonte, Pat Boon*

und wie sie alle hießen, habe ich im Radio kennengelernt. Man kriegte sie oft genug vorgespielt, u. a. auch von Chris Howland, und fand sie gut und dann haben wir sie gekauft." „Bei Freunden ging es auch wieder nur um die Platten: Was findest Du gut, was gefällt Dir, hast Du die, laß mal hören, und dann rannte man los und hat sich die gekauft." Musikvorlieben und Lieblingsinterpreten: „Was mich doch noch sehr beeindruckt, das ist die alte Rock-Musik. Da sind Erinnerungen dran, die finde ich eben gut. Musicals ist auch noch was, aber das ist erst später gekommen." Konzertbesuch: Schlager, „und neulich waren wir im „Donkosaken-Chor" und ‚Anatevka‘ haben wir uns auch angesehen." Lektüre: nein. Bedeutung: „Man kann mal abschalten, man läßt sich mal berieseln." „Nein, tanzen nicht, das kribbelt mir noch nichtmals in den Füßen." Stildefizit: „Nein, Punk sagt mir gar nicht zu, das Geschrei, da kann ich nichts abgewinnen." Verständnisdefizit: nein. 3 Platten: Harry Belafonte („Banana Boat Song"), Bill Healy („Rock around the clock"), Kingston Trio („Tom Dooley").

13. Mitglied der Mandolinen-Gesellschaft „Harmonie" Köln-Ehrenfeld

27 J. aufgewachsen und lebend in Hückelhoven bei Aachen. Vater: Landwirt, Volksschule. Mutter: Landwirtin, Volksschule. Zwei ältere Brüder. Verheiratet. EDV-Organisator, Fachhochschulabschluß. Hobby: Sport. „Ich hatte Interesse an Akkordeon oder Gitarre, meine Brüder auch." „Es war auch irgendwie darüber gesprochen worden von meinen Eltern, daß ich ein Instrument lernen sollte". „Meine Eltern kannten jemanden am Ort, der Mandoline unterrichtete." Mandolinenspiel ab 13. J. „In der Jugendherberge, auf einer Klassenfahrt, hatte einer eine Mandoline dabei und spielte darauf. Das hat mir schon gefallen." Musikvorlieben: Operettenmelodien, Country & Western, volkstümliche Sachen, südamerikanische Rhythmen. Lieblingsinterpreten: Jose Feliciano. Konzertbesuch: kaum. Lektüre: „Hauptsächlich Musiktheorie. Ich bearbeite auch mal was für eine Mandolinenorchester, z. Zt. ‚El Condor Fase‘ und ‚Amazing Grace‘." Bedeutung: „Ein Hobby, und zur Entspannung." Stildefizit: Erlernen des „Finger picking", um Blues spielen zu können. Verständnisdefizit: Musiktheorie. Drei Platten: Jose Feliciano, Mandolinemusik, Operette („Der Zarewitsch").

14. Zuhörer eines Freiluftkonzertes der Mandolinengesellschaft „Harmonie“ auf der Kölner Domplatte

27J. aufgewachsen und lebend in Elzdorf (Kreis Bergheim). Vater: Handwerker, Volksschule (früh verstorben). Mutter: Verkäuferin, Volksschule. Ein älterer Bruder und eine jüngere Schwester. Ledig.. Vertreter für Stereo-Anlagen, Hauptschule. Hobbys: Spaziergänge.

Bruder spielte Akkordeon, Flöte und Gitarre. Vorliebe der Mutter für Operette. Gelegentlich gemeinsamer Operettenbesuch. Frühzeitiger Besitz einer „guten“ Stereo-Anlage (18 J.): *„Eine Klassik-Platte hört sich auf einer guten Anlage besser an. Man kann da die Instrumente besser heraushören.“ Filmmusik im Fernsehen, bei „Spielfilmen der leichteren Klasse“. „Da lief einmal ein Film mit einer Titelmusik mit Panflöte, die hat mir sehr gut gefallen.“ „Mandolinemusik gefällt mir gut, weil sie klangrein und sehr durchsichtig ist und weil man mit Mandolinen nur eine bestimmte Musikrichtung spielen kann, die nicht so aggressiv ist wie Rockmusik.“*

Musikvorlieben: Panflöte, Orgel allein, auch Tschaikowsky und Richard Strauss. Lieblingsinterpreten: Klaus Wunderlich, George Zamphir, Antony Ventura. Konzertbesuch: *„Neulich bei Zamphir in Dortmund (100 km von Köln), aber sonst fehlt die Mittelklasse, etwa im Opernhaus und so.“* Lektüre: nein. Bedeutung: *„Mal richtig abschalten, ich höre Musik und denke an nichts anderes.“* Stildefizit: *„Ich wollte mal Wagner hören, aber das hat nicht geklappt. Ich habe mir die Platten (,Tannhäuser‘) besorgt und bis zum Ende angehört, am Ende fast mit Widerwillen. Aber ich wollte einmal versuchen, ob man dafür eine Begeisterung finden kann. In der Oper stört mich, daß man den Text nicht verstehen kann, da muß man eine gute Vorbeschreibung haben oder jemanden haben, mit dem man darüber sprechen kann.“* Verständnisdefizit: *„Generell auf anspruchsvollere Musik hin.“* Drei Platten: George Zamphir, Tschaikowsky (,1812‘), Bach (,Toccata und Fuge d-Moll‘).

15. Saxophonistin der Kölner Jazzrock-Gruppe „Tempest“

25. J. aufgewachsen und lebend in Köln. Vater: Angestellter, Abitur. Mutter: Angestellte, Realschule. Älteste von 4 Geschwistern. Ledig. Studentin der Musik (Hauptfach Gitarre), Realschule. Hobbys: „Leute“.

Blockflötenspiel mit 7 J. Gitarre mit 14 J. *„Mit der Popmusik, das fing mit der Minimode an. Wir (eine Gruppe von Freundinnen) haben damals viele Softies gehört, Bee Gees, Barry Ryan und so, und ‚Bravo‘ gelesen.“* Mit 15

mußte ich überlegen, was jetzt machen, ob ins Büro gehen oder Abitur machen. Wollte ich beides nicht. Da dachte ich, als Musiker hat man ein freies Leben. Wenn man ‚Bravo‘ gelesen hat, erschien mir das unheimlich toll.“ Daraufhin (16 J.) Studium am Kölner Konservatorium (Gitarre und Flöte). *„Zum Jazz bin ich durch einen Freund gekommen, der spielte Saxophon.“* *„Bei der Gitarre brauche ich ja ein Melodieinstrument als Nebenfach. Und die viele Barockmusik, die Telemänner, konnte ich nicht mehr ausstehen. Da habe ich dann Saxophon gemacht, weil es laut ist und ein neuer Zugang zur Musik war, die Gitarre war total zugebaut mit Klassik.“* Musikvorlieben und Lieblingsinterpreten: Rockmusik, *„die alten Sachen, Stones und so, und Jazz, Garbarek, Archie Shepp. Bei Parker u. Mulligan finde ich die Technik toll“.* Konzertbesuch: kaum. Lektüre: früher Literatur über Neue Musik, durch eine Freundin beeinflusst. Bedeutung: *„Zum Hören sehr wichtig, zum Üben bin ich zu faul.“* *„Ich höre Rockmusik, wenn ich mal toben will oder wenn ich aggressiv bin.“* *„Beim Spielen ist natürlich auch Selbstbestätigung dabei, Saxophon ist schon ein starkes Instrument.“* Stildefizit: indische Musik. Verständnisdefizit: *„Schon, aber ich tue nichts dafür.“* Drei Platten: Wayne Shorter, Archie Shepp, Garbarek.

16. Organist derselben Jazz-Rock-Gruppe

24 J. aufgewachsen und lebend bei Köln. Vater: Kaufmann, Realschule. Mutter: Hausfrau, Volksschule. Drei ältere Geschwister. Ledig. Student der Heilpädagogik, Abitur. Hobby: Fotografie.

Vater sang im Kirchenchor. Herr H. durfte als einziger der Geschwister nicht Klavier lernen. *„Das Klavierspiel interessierte mich gerade deshalb.“* Klavierimprovisationen (8 J.). *„Mein ältester Bruder bekam mit 14 einen Plattenspieler. Da habe ich immer eine Platte von Benny Goodman und eine von Fats Domino gehört. Da ist das Interesse am Blues entstanden, das ich bis heute habe.“* Trompetenunterricht (10-14 J.), Klavierunterricht (ab 17 J.). Seit dem 14. Lebensjahr mit Mitgliedern aus verschiedenen Rock-Gruppen befreundet. Musikvorlieben: *„Mich interessiert Musik ausschließlich emotional.“* *„In der Klassik Schumann, Mahler, im Jazz z. Zt. nichts Konkretes.“* Lieblingsinterpreten: Brian Auger. Konzertbesuch: Jazz- und Rockkonzerte. Lektüre: z. Zt. Literatur über Musiktherapie (Berufsabsicht). Bedeutung: *„Nimmt immer mehr ab. Ich werde Musik nicht vermissen.“* Stildefizit: nein. Verständnisdefizit: nein. Drei Platten: Gitarre, Jazz-Rock, Flamenco. *„Aber alle sehr sanft.“*

17. Weitere Saxophonistin derselben Jazzrock-Gruppe

22 J. aufgewachsen (mit längeren Auslandsaufenthalten) und lebend in Köln. Vater: Diplomat, Hochschulabschluß. Mutter: Sekretärin, Realschule (die Eltern leben seit langem getrennt). Ein älterer Bruder und eine ältere Schwester. Ledig. Abitur. Goldschmiedin, heute Studentin (Kunst und Design). Hobbys: „Licht und Luft.“

Vorliebe der Mutter für Folklore, Jazz und klassische Musik. Beide Geschwister spielten Klavier. Blockflötenspiel (6 J.), dann Altflöte (9 J.).

7-13 J. Klavierunterricht, 12-17 J. Querflötenunterricht. *„Der Flötenlehrer hat mir gehörsmäßig viel beigebracht.“* Häufiger Besuch von Freunden der Mutter, die südafrikanische oder israelische Folklore spielten. Vorschlag eines Klassenkameraden (15 J.), in einer Rockgruppe als Flötistin mitzuspielen. *„Da war noch ein anderer Querflötist, den ich damals sehr bewundert habe.“* Beginn eigener Improvisation. Seitdem ununterbrochene Mitwirkung in verschiedenen Rock- oder Jazzgruppen. *„Ich bekam das Angebot, ein altes Saxophon zu kaufen. Und Freunde sagten, ich sollte das machen. Ich fand auch ein Saxophonsolo bei Eric Burdon sehr gut.“* Musikvorlieben und Lieblingsinterpreten: Blues, Gerry Mulligan. Konzertbesuch: kaum. Lektüre: nein. Bedeutung: *„Sehr groß. Ich könnte, ohne Musik nicht leben. Und dann die Live-Atmosphäre auf der Bühne.“* Stildefizit: *„Ich habe fast alles gehört.“* Verständnisdefizit: *„Theorie, Tonarten und so, aber ich bin zu faul.“* Drei Platten: Fleetwood Mac, Supertramp, Christine McVie. *„Die Leute finden es toll, wenn eine Frau Saxophon spielt. Sie fragen immer, ob die Luft reicht.“* Urteil über Feminismus (wie bei 15.) negativ.

18. Besucher des Konzertes eines afrikanischen Schlagzeugquartetts (Guinea) im Kölner „Studio Beginner“

23 J. aufgewachsen und lebend in Köln. Vater: Kaufmann, Abitur. Mutter: Angestellte, Volksschule. Zwei ältere Brüder. Ledig. Abitur, Student (Sport). Hobbys: Sport, Fotografieren.

Vater spielte Geige, oft Hausmusik mit Gästen (bis zur Kammerorchester-Besetzung). Klavierspiel 5-7 J. Gitarrenspiel ab 21 J., *„weil man das in der Schule gebrauchen kann“*. *„Entwicklung zur Popmusik durch Feten oder was die Freunde so hörten.“* Mit 13 J. Udo-Jürgens-Phase (Platten, Poster, Autogramme), *„da braucht man mal so was, wo man sich festhalten kann“*. *„Als mein Vater krank wurde und nicht mehr Geige spielte, gab es einen*

richtigen Bruch in der Musik, und ich habe mich eigenständig entwickelt." (17 J.). „Mit 17 begann ich, Musik auf Schulfesten zu machen, die englische Hitparade rauf und runter. Dann habe ich eine mobile Diskothek aufgebaut, womit ich auch Geld verdiente, so in Tennisclubs oder bei Pfarrfesten." Erster Kontakt zu afrikanischer Musik in einer Kölner Diskothek, wo überwiegend Schwarze verkehrten (17 J.). Im Fach „Bewegungsgestaltung" an der Sporthochschule wird oft afrikanische Musik benutzt. Musikvorlieben und Lieblingsinterpreten: „Oft wechselnd." Konzertbesuch: Jazz-Konzerte, „neulich bei Al Jarrau". Lektüre: Texte von Plattenhüllen, Kritiken in der Tagespresse. Bedeutung: „Steigend, durch das Gitarrenspiel." Stildefizit: Blues. Verständnisdefizit: Gitarrenspiel. 3 Platten: Mike Oldfield, Bach („Gitarrensachen"), Al Jarrau.

19. Weiterer Besucher des Konzertes mit Musik aus Guinea

26 J. aufgewachsen und lebend in Köln. Vater: Techn. Übersetzer, Realschule. Mutter: Kaufm. Angestellte, Volksschule. Eine jüngere Schwester. Verheiratet: Diplom-Bibliothekar, Hochschulabschluß. Hobbys: Kölner Stadtgeschichte.

Vater im Männergesangsverein. „Mit 14 J. fing ich an, Radio zu hören, BFBS, und da kamen auch schon mal Jazz-Sachen vor, Rhythm'n Blues." „Meine Eltern waren strikt gegen Radio." „Mit 17 hörte ich mal Gato Barbieri im Radio. Das war der Einstiegspunkt. Dann kam ich schnell auf Coltrane und die Epigonen, Gerberei< usw." „Als Laie geht man nicht systematisch daran, aber hinterher entwickelt sich ein Interesse und man fragt, wie sich die Sachen entwickelt haben." „Dann (20 J.) bin ich in einen Freundeskreis reingestoßen, die sammelten professionell Platten, die hatten das lückenlos dokumentiert. Da konnte man die Sache viel besser verfolgen." „Ich weiß nicht, ob Sie informiert sind, in den USA gibt es Bestrebungen, die sich auf Afrika beziehen, eine Rückbesinnung auf die eigene Vergangenheit. Deshalb habe ich mir das Konzert mit afrikanischer Musik angehört." Musikvorlieben und Lieblingsinterpreten: „Die neue Chicago-Schule." Konzertbesuch: Regelmäßig Jazzkonzerte im Umkreis von 100 km. Lektüre: „Jazzpodium", „Coda", „Cadence" regelmäßig. Amerikanische Bücher über Jazz, „die hier gar nicht auf dem Markt sind". Bedeutung: „Ich könnte den ganzen Tag Jazz hören. Ich glaube nicht, daß ich zur Entspannung höre. Ich kann so Sachen richtig verschlingen." Stildefizit: „Meine Frau hat Klassik-Platten, die höre ich auch ganz gern." Verständnisdefizit: „In jedem Fall. Mir fehlt viel theoretisches Verständnis."

Drei Platten: „*Ich habe keine Lieblingsplatte.*“ (Nach längerem Suchen in der Plattenkartei): Anthony Braxton (Creative Music Orchestra), Coltrane (Live in Seattle), Art Ensemble of Chicago.

In welchem hohem Maße musikalische Sozialisation individuell verläuft — selbst bei vergleichbaren Verhältnissen in der Primär-Sozialisation (vgl. z. B. vier und achtzehn)—, mögen die dargestellten Fälle verdeutlichen. Im folgenden möchte ich einige — hypothetisch zu wertende — Momente herausgreifen, welche im Prozeß der musikalischen Sozialisation anscheinend von freilich überindividueller Bedeutung sind. Mag dabei gelegentlich auch Bekanntes bestätigt werden, so will mich dies kaum als Makel dünken angesichts eines Problemfeldes, das weniger aus Positionen gesicherten Wissens denn aus verhangenen Zonen von Vermutungen bislang besteht.

I. Die vier Instanzen musikalischer Sozialisation sind auf unterschiedliche Art und mit unterschiedlicher Stärke bei der Entstehung und Entwicklung musikalischer Aktivitäten wirksam. Eine stabile Präferenz für klassisch-romantische Musik entsteht in der Primär-Sozialisation (bis zum Schuleintritt), vor allem durch die Identifikation mit einem Elternteil. Aus einer Reihe ganz ähnlicher Beispiele sei dafür (eins) zitiert, wo Identifikation in buchstäblich Freudschem Sinn durchschimmert:

„Mein Vater hat Geige gespielt und Bratsche. Dann (3 J.) habe ich immer vor ihm gestanden und gesagt: ‚Papa, ich will auch Geige spielen.‘ Mit großen Augen habe ich vor ihm gestanden. Mit 5 J. habe ich eine halbe Geige geschenkt bekommen und habe danach Geigenstunden bekommen, zuerst bei meinem Vater. Das hat mir imponiert, mein Vater ist sowieso riesengroß. Die Mutter hat nach der Heirat nichts mehr gemacht, weil mein Vater sehr dominierend ist. Sie hatte Klavier und Querflöte gespielt. Sie hatte nicht mehr das Selbstbewußtsein, neben meinem Vater bestehen zu können, und hat ganz aufgehört. Ich könnte mir vorstellen, daß ich die Musikalität von meiner Mutter habe, nicht von meinem Vater, und daß mir ein Blasinstrument auch besser liegen würde als Geige.“

Eine beständige Vorliebe für Popmusik entwickelt sich im Stadium der sekundären Sozialisation, vor allem der Pubertät und der Adoleszenz, unter dem Einfluß Gleichaltriger. Die Instanz Schule scheint für die Entstehung einer musikalischen Aktivität keinerlei Bedeutung zu haben. Der Einfluß der Massenmedien *ohne* Personalbezüge spielt—außer beim Jazz—wohl ebenfalls keine bedeutende Rolle bei der Entstehung von Aktivitäten. In jedem Fall bedeutsam scheint, daß musikalische Aktivitäten nicht zunächst durch rein ästhetische Vorlieben ausgelöst werden, sondern durch perso-

nenen Einfluß in- und außerhalb der Familie. Für außerfamiliären Einfluß einige weitere Beispiele:

(elf) *„Ich hatte meist Freundinnen oder Freunde, die das gut fanden, was ich auch gut fand. Ich habe dann (16 J.) Stücke gehört oder Gruppen, die ich nicht so kannte, und die ich dann manchmal übernommen habe, z. B. ‚Weather Report‘. Dann hatte ich auch einen Freund, der Saxophon spielte und der mir immer Jazz vorgespielt und auch erklärt hat. Ich habe am Anfang gesagt, das finde ich zwar gut, aber es gefällt mir nicht. So ein Zwiespalt, zwischen dem, was man objektiv beurteilen konnte und wie man fühlt. Mittlerweile habe ich mein Gefühl erweitert, daß es viele Jazz-Sachen gibt, die mir wirklich gefallen.“*

(siebzehn) *„Bis dreizehn habe ich nur Klassik gemacht. Dann hat meine Mutter ‚Nerötter‘ kennengelernt, das waren so Typen zwischen 20 und 30. Die kamen zu uns mit Gitarren und dann hieß es: Hol doch mal deine Flöte, du kannst mal mitspielen. Das erste Stück, das ich dann lernte, war ‚El Condor Pasa‘, das wurde mir Ton für Ton beigebracht.“*

(fünfzehn) *„Einmal (19 J.) war ich mit einem Geiger befreundet, da habe ich immer Geigenkonzerte gehört, weil ich das toll fand. Ich dachte, der Typ ist toll, da muß die Musik auch toll sein.“*

(zehn) *„Zum Kirchenchor bin ich gekommen, als ich meine Frau kennengelernt habe (21 J.). Zu der Zeit wollte ich von Kirchenchören an und für sich wenig wissen. Ich habe mir so vorgestellt, das ist ein frommer Verein, da hast du nichts für übrig. Ich habe aber gehört, daß meine Frau im Kirchenchor singt, und da ich jede Gelegenheit benutzt habe, sie zu besuchen, dachte ich, gehst du mal in die Kirche, hörst dir das mal an.“*

(zwölf) *„Ich hatte Chris Howland mal privat kennengelernt. Ich wohnte damals (18 J.) in Köln-Lindenthal, da wohnte auch der Chris Howland, und dadurch hatten wir einen persönlichen Kontakt, ganz kurz so, wie er Zigaretten holen ging am Büdchen.“ Frau G.: „Und wie du die Enten gezankt hast, das hat er mal zum Besten gegeben, da waren immer so kleine Episödden drin in den Sendungen.“*

Die Möglichkeiten des personalen Einflusses außerhalb der Familie sind vielfältig: Gleichaltrige, außerfamiliäre Identifikationsfiguren, Nachbarn (z. B. Konkurrenzverhältnis) usw. Die Einflußrichtung geht offenbar wesentlich häufiger von männlich zu weiblich als umgekehrt. Bei (zwölf) liegt wohl eine „quasi-personale Treuebeziehung“ zu einer Medienfigur vor¹³. Der Schluß, je positiver die emotionale Beziehung zu einer Person, desto wahrscheinlicher sei die Übernahme ihrer ästhetischen Vorlieben¹⁴, wirkt als zu wenig differenziert. Zum Beispiel (acht) fühlt sich in der Ehe mit seiner Frau, die er nach eigenen Angaben und Augenschein liebt, „zur Unter-

haltungsmusik verdammt". Der bereits erreichte Grad an Stabilität einer musikalischen Vorliebe (bei diesem Beispiel besonders groß) scheint an jenem Punkt des personalen Einflusses ausschlaggebend zu sein. Aus der großen Stärke und weiten Verbreitung des personalen Einflusses auf die Entstehung einer musikalischen Aktivität ergäben sich zwei didaktische Konsequenzen:

Erstens müßte das Netz der Kontaktpersonen eines Schüler analysiert werden — etwa nach Art eines musikalischen Soziogramms —, und die Schule hätte sich mit ihnen nach Möglichkeit zu verbünden. Der Elterndidaktik z. B. käme eine enorm hohe Bedeutung zu ¹⁵. Zweitens müßte ein größeres Interesse als bisher auf die emotionale Beziehung Schüler—Musiklehrer gelenkt werden. Wenn die Entstehung und Entwicklung musikalischer Aktivitäten in so hohem Maße personengebunden verläuft, dann dürfte das Unterrichtsklima im Musikunterricht eine wesentlich größere Rolle spielen als in anderen Fächern.

II. Eine musikalische Aktivität entwickelt sich um so stabiler, je mehr Impulse sie erhält. Die mit Verstärkern gespickte Entwicklung von (vier) bietet dazu ein schlagendes Beispiel, aber auch die Biographien von (eins), (zwei), (acht), (zehn), (siebzehn) wären als Bestätigung dessen heranzuziehen. Freilich kommen auch Häufungen negativer Verstärker vor, etwa beim Verhältnis von (achtzehn) zum Gesang:

„In der Grundschule war Musik ausschließlich Singen. Da wurde die Zensur in der letzten Stunde festgemacht, da mußte man aufstehen und ein Lied singen. Da hatte ich jedesmal furchtbare Angst, und dann wurde mir gesagt: Wenn du jetzt nicht sofort singst, kriegst du eine 5. Dann habe ich viermal hintereinander ‚Freres Jacques‘ gesungen. Die ganze Klasse hat immer gejoht und gelacht“. „Mit 11 oder 12 war ich einmal in den ‚Meistersingern‘, seitdem bin ich nicht mehr in der Oper gewesen. Es war schrecklich, weil es einfach zu langweilig war. Fünf Stunden still sitzen ist für einen Zwölfjährigen eine der schlimmsten Strafen überhaupt. Ich mag die Singerei nicht, schon gar nicht in der Klassik. Ich finde, von der Klangfarbe ist die Klassik einfach schön, aber die menschliche Stimme paßt überhaupt nicht dazu.“ Im Chor des Internats zu Salem: „Da ging ich hin, und das erste Mal hat der Musiklehrer was gespielt und dann gefragt: Wem war das zu hoch? Und ich habe gedacht, du hast jetzt (13 J.) schon eine tiefe Stimme, für mich war es zu hoch. Das hatte dann zur Folge, daß ich die restlichen 1 1/2 Jahre Kohlen schaufeln mußte, statt im Chor zu singen. Ich kann nicht singen, das ist komisch.“

Eines der bedeutsamsten Probleme, wie eine ästhetische Vorliebe entsteht, unter welchen Voraussetzungen ein musikalisches Objekt als

„schön“ empfunden wird, liegt freilich nach wie vor im Dunkeln. Der erstaunliche, weil in der Entwicklung so reizarme und in der Stabilität der musikalischen Aktivität gleichzeitig so ausgeprägte Fall (sieben) bemerkt dazu: *„Man hört irgend eine Melodie, das ist doch etwas sehr Elementares, da braucht man doch nicht große Anstöße zu bekommen. Und man hört die Melodie noch einmal, das ist für mich eine rein gefühlsmäßige Angelegenheit.“* Dem *„noch einmal Hören“*, der gewohnheitsmäßigen Rezeption kommt für die Stabilisierung einer musikalischen Aktivität vermutlich größte Bedeutung zu. Welche Chancen hat der Musikunterricht, wenn beständige ästhetische Vorlieben nur langfristig und durch Gewohnheit entstehen?

III. Mit zwei Ausnahmen (zwölf und vierzehn) spielen alle Befragten ein Instrument oder haben zumindest zeitweise ein Instrument gespielt. Sind die psychischen Prozesse beim Musikhören, welche die Gesprächspartner als *„Entspannung“* oder *„Abreagieren“* beschreiben, durch eigenes Instrumentalspiel direkter erfahrbar als durch vermittelte Musik, können jedoch durch jene aktualisiert werden? Freilich sind die Beziehungen zwischen Instrumentalspiel und Rezeptionsverhalten völlig ungeklärt, wenn auch gelegentliche Hinweise auf eine Wechselwirkung zwischen beiden, etwa die Beeinflussung des Musikhörens durch Gruppen-Improvisation¹⁶, die Möglichkeit einer recht engen Beziehung ahnen lassen. Würde dies, was gewiß auf besonders große Schwierigkeiten empirischer Recherchen stößt, zutreffen, so wäre seitens der schulischen Musikdidaktik sowohl eine Ausweitung des außerschulischen Instrumentalspiels anzustreben als auch in den Unterricht selbst instrumentale Praxis in geeigneter Weise (kaum mit Blockflöten-Chören) einzubeziehen.

IV. Zwei außermusikalische Momente können musikalische Aktivitäten wenn auch vielleicht nicht hervorrufen, so doch enorm verstärken. Erstens kann Minderheiten-Musik, vor allem Jazz, als Medium sozialer Sezession fungieren:

(fünfzehn): *„Ein bißchen elitäres Denken war bei Free Jazz auch dabei, ich hatte das Gefühl, man setzt sich von der Masse ab.“*

(sieben): *„Mit 13 wurde die Popmusik ein bißchen spezialisierter, da hörte ich Überseesender, die hörte in meinem Bekanntenkreis kein Mensch.“*

(fünf): *„Wir wollten anders sein als die anderen, wir wollten Außenseiter sein.“*

Chancen musikpädagogischen Einflusses sind dabei freilich kaum erkennbar. Dies hingegen ist bei einem zweiten außermusikalischen Moment der Fall, das ich Funktionsinteresse nennen möchte. Dafür wiederum einige Beispiele:

(sechs) „Ich hatte damals (12 d) eine Freundin, die hat Klavier gespielt. Das hat mir sagenhaft imponiert, sie hatte da ein Notenblatt und verwandelte das in Töne. Sie konnte auch blind spielen, unwahrscheinlich, wie man das so konnte, ohne hinzugucken.“

(zehn) „Wir hatten einen Musiklehrer, der brachte immer seine Geige mit, und dann spielte der uns erst mal zehn Minuten lang Klassik vor, da war Leder Komponist drin vertreten. Ich fand, ich hab mit Andacht zugehört, wobei mich jetzt weniger interessiert hat, was er vorgespielt hat, sondern mehr die Technik des Geigenspiels. Ich denke, wie mag das jetzt gehen, wenn der mit seinen Fingern auf der Geige herumspielt und dann Musik rausbrachte, die richtige Reihenfolge an Tönen.“

(neunzehn) „Gato Barbieri, Soft Machine und so, die haben mir anfangs überhaupt nicht gefallen. Ich habe es aber in Kauf genommen, daß der Barbieri überblasen hat, ich habe gemerkt, er steigert die Intensität, und das ist ja der einzige Weg, der ihm bleibt, daß er überbläst.“ Außerdem: „Dann (20 J.) bin ich in einen Freundeskreis reingestoßen, die sammelten professionell Platten, die hatten das lückenlos dokumentiert. Da konnte man die Sache viel besser verfolgen, da wurde die Sache erst interessant für mich. Als Laie habe ich Zusammenhänge erkannt.“

(sieben) „Ich habe mir Bücher über Musik gekauft, zuerst Bücher über Jazz. Weil ich wissen wollte, welche Stile, wo hat es mit angefangen. Und dann gab es bestimmte Ausdrücke, die man öfter im Radio hörte, wie ‚blue note‘, da wußte ich nicht, was das war, und da habe ich dann versucht, das mitzubekommen, und dann habe ich zehnmal die Bücher von Behrendt gelesen. Wenn das Herz dabei ist, dann kommt der Verstand hinterher, und will auch mal wissen, warum.“

Um ein solches Interesse zu befriedigen, wären musikalische Objekte nicht auf dem Weg formaler Analyse anzugehen, sondern auf ihr Funktionieren im allgemeinsten Sinn zu befragen. Musikalische Semantik, historische Logik, die Mechanik der Instrumente oder die Synthese musikalischer Objekte (z. B. vom Klavierüben zum Vorspiel einer Sonate) wären Themen, welche dem Funktionsinteresse entgegenkämen.

V. Negative Erinnerungen an den Musikunterricht werden vor allem als thematische Einseitigkeit artikuliert:

(neunzehn) „Ich habe noch ganz schlimm in Erinnerung die ‚Jahreszeiten‘ von Händel, diese stundenlangen Rezitative.“

(zwei) „In der Quarta hatten wir eine Frau, die uns immer was vorsang aus Mozart-Opern. Ich empfand das damals als schrecklich.“

(sechs) „Wir hatten eine Lehrerin, die war von der Saale. Also, ‚An der

Saale hellem Strande' haben wir bis zur Vergasung gesungen, das war wirklich schlimm."

Die curricularen Bräuche, Halbjahreskurse jeweils nur einem Themenbereich zu widmen, stehen in Gefahr, die Motivation, welche gerade in thematischer Vielfalt liegt, zu zerstören. Positive Erinnerungen an Musikunterricht benennen praktisches Handeln— Theaterspiel, Instrumentalspiel, selbst Komponieren¹⁷. Seien sie — angesichts der desolaten Reminiszenzen im übrigen — hier vollständig wiedergegeben:

(neun) *„Der Musikkurs war sehr gut. Da haben wir Experimente gemacht, im Flügel oder mit Tonband usw. Der Musikunterricht war positiv, weil er kreativ war, weil man da selber etwas machen konnte, auch Leute, die kein Instrument gelernt hatten."*

(elf) *„Ich kann mich noch an die Grundschule gut erinnern, da haben wir Tänze eingeübt und Stücke gesungen. Ich kann mich an eines erinnern, das handelte von Sommer und Winter, dann hat einer den Sommer gesungen und einer den Winter und alle zusammen den Refrain. Und viele Theaterstücke mit Gesang. Das ist wichtiger als normaler Unterricht, weil es Spaß macht."*

(zwei) *„In der 10. Klasse hatten wir einmal einen fähigen Lehrer, der hat das interessant gemacht, nicht nur Popmusik, sondern auch Instrumentenkunde und so. Und er hat einen Schulchor aufgezogen, und wir haben dann Kinderopern aufgeführt, Der gestiefelte Kater'. Da haben wir viel gelernt."*

(vier) *„Ich hatte immer recht gute Musiklehrer. Die alte Frau B. war eine unheimlich dicke, begeisterte Frau. Ich war im Schulchor, und dann haben wir in Obersekunda zusammen mit dem FWG (Kölner Jungengymnasium) diese ‚Carmina Burana' einstudiert, das war eine tolle Sache. Und die ließ uns auch selber komponieren. Da gabs ein Lied mit einer Melodie, die war nicht schwierig zu singen. Und dann sagte sie, wir sollten selbst eine zweite Melodie finden. Und in der zweiten Stunde hat sie das dann mitste-nographiert in Noten, und wir mußten überlegen, was die beste Version sei. Da konnte man auch mit Instrumenten mitspielen und die ganze Geschichte rhythmisieren, das machte Spaß."*

Musik, von mehr als einer Person realisiert, ist soziales Handeln. Medial vermittelte Musik ist, wenn auch eine heute weit verbreitete, so doch nur eine besondere Erscheinungsweise. Was spräche dagegen, vom sozialen Gehalt der Musik — etwas Ganzes arbeitsteilig herzustellen —, von ihrem Spielcharakter und ihrer zirkushaften Spannung, von den Chancen einer Kreativierung durch eigenes Komponieren weit mehr als bisher in den Musikunterricht aufzunehmen?

VI. Die Entstehung ästhetischer Vorlieben scheint nicht nur durch personalen Einfluß bedingt, sondern, damit verknüpft und doch unter Umständen unabhängig davon, auch vom emotionalen Klima am Ort der Konfrontation mit einem musikalischen Objekt. Die emotionale Kontiguität kann unter Umständen von solcher Wirkung sein, daß nicht nur einzelne Stücke, sondern ganze Stilbereiche ihr zum Opfer fallen, etwa bei (fünfzehn): *„Ich höre heute nicht mehr Klassik, die Stimmung gefällt mir nicht, ich meine, diese Musik wäre immer so depressiv. Das liegt vielleicht auch daran, daß ich damals ausgezogen bin (aus dem Elternhaus). In der Klassik-Phase gings mir ziemlich mies. Wenn ich heute eine Platte höre, kommt diese Zeit mir wieder hoch.“* „Music sounds the way emotion feels“ ist gewiß ein musikpsychologischer Topos. Doch scheint der von den—so gescholtenen—Rahmenstudien-Autoren bereits ausgesprochenen Vermutung einer emotionalen Kontiguität¹⁸ größte Bedeutung zuzukommen. Eine sachliche, emotional indifferente bis negative Schulatmosphäre im Musikunterricht kann kaum als geeigneter Nährboden für die Entstehung ästhetischer Vorlieben gelten, eher hingegen etwa der Besuch musikalischer Veranstaltungen¹⁹.

Als Stichworte schließlich einige Paralipomena, welche kaum als Antworten auf die Fragen des Kataloges gelten mögen, sondern nur andeuten, diese seien am Ende des Manuskriptes nicht vergessen. Bemerkenswert erscheint die Gleichzeitigkeit musikalischer Vorlieben bei ein und derselben Person: Bach und Peter Alexander, Jazz und Schumann, Rex Gildo und anspruchsvollere Musicals, geistliche Musik und Jazz stehen bei den Befragten keineswegs unversöhnt gegenüber. Zur subjektiven Bedeutung von Musik wissen sie kaum etwas zu äußern über die abgegriffensten Klischees hinaus, das Adorno-Motto scheint eines gewissen Realitätsgehaltes nicht zu entbehren. Der Wunsch nach musikalischer Lektüre oder das Bewußtsein musikalischer Defizite entwickeln sich wohl erst dann, wenn eine stabile musikalische Aktivität bereits besteht.

Die Zensuren des Musikunterrichts üben keinerlei Einfluß auf die musikalische Sozialisation aus; der Umstand, daß der so verblüffende Fall (sieben) stets eine 6 in Musik hatte, mag nicht unerwähnt bleiben. Bei den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion, neurotische Tendenz und Rigidität war eine irreguläre Streuung festzustellen²⁰. Lediglich die Jazz-Freunde wiesen eine signifikante Ausprägung jener Dimensionen auf, was sich mit einem jüngst vorgelegten Befund deckt²¹. Es bleibt endlich die Frage nach der Position des schulischen Musikunterrichts im Prozeß musikalischer Sozialisation. S. Abel-Struth beantwortet sie so: *„Die musikdidaktische Antwort auf die Sozialisationsproblematik liegt nicht im Gegensatz von*

musikalischer Normenanpassung und musikalischer Normenkritik, sie liegt vielmehr in der Optimierung musikalischer Sozialisation im Sinne didaktischer Strategien zur Aneignung musikalischer Einstellungen ²²." Das Ziel, musikalische Einstellungen, stabile Aktivitäten durch Musikunterricht einem Schüler wirklich zu eigen machen, dürfte freilich, so wäre — bei allen Einschränkungen — angesichts der vorliegenden Fälle zu folgern, in der Form des Musikunterrichts kaum zu erreichen sein, die heute wohl die am meisten verbreitete ist. Ein sachlicher, objektlastiger Zugang zu nur indirekt erlebter, vermitteltler Musik ist ein Spezialfall, im Grunde nur ein Fall für Spezialisten, für solche, welche über eine stabile musikalische Aktivität bereits verfügen. Würden die hier dargelegten Momente musikalischer Sozialisation: personaler Einfluß, emotionale Kontiguität, außerästhetische (z. B. funktionale) Interessen sowie die Motivationskräfte musikalischer Praxis einmal exakt empirisch erfaßt und dem Unterricht nutzbar gemacht (was mit emotionaler Kontiguität demnächst geschehen soll), so wäre dies der wohl sicherere Weg zum Kern jener „black box“, ästhetisch bedingte Vorlieben für differenzierte Musik ²³.

SUMMARY

Which are the aspects of individual biography that lead to a person's involvement with music of any kind? 19 amateur singers, students of music and various concert-goers (aged between 18-40; 27,7 being the average age) were questioned as to their individual musical tastes, regarding family background and the influence of school, peer-group and mass-media as agents of socialisation. The findings suggest, that a stable preference for classical music is a product of primary socialisation, usually brought about by identification with one of the parents. A stable preference for pop-music is acquired as part of secondary socialisation under the influence of the peer-group. In both cases personal influence seems to be far more effective than the media. Any musical activity tends to grow increasingly stable when supported by outside impulses. Two non-musical aspects, i. e. the role of music as means of social opposition and the functional logic of music in itself, can also reinforce musical activities. Emotional contiguity is a pre-condition for the development of aesthetic preferences. The only way that school seems to have a part in musical socialisation is by way of practical musical activities.

Anmerkungen

1. Gewiß spräche vieles dafür, das hier gemeinte Phänomen als musikalische „*Enkulturation*“ zu bezeichnen (vgl. z. B. G. Wurzbacher: Sozialisation – Enkulturation – Personalisation. In: Der Mensch als soziales und personales Wesen. Hrsg. G. Wurzbacher. Stuttgart 1963, oder H. Fend: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim⁸ 1976, Seite 111 ff.). Doch hat einerseits in den — spärlichen — musikpädagogischen Schriften zum Thema sich der Begriff „Musikalische Sozialisation“ durchgesetzt, andererseits mag die vorläufige Instabilität der Kenntnisse des Gegenstandes erlauben, darauf zu Verzicht, eine terminologische Stabilität hier herbeizudiskutieren zu wollen.
2. Vgl. R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen³ 1972, S. 104.
3. Vgl. J. Friedrichs: Forschungspläne zur Analyse des musikbezogenen Verhaltens in der Schule und seinen außerschulischen Determinanten. In: Forschung in der Musikerziehung 1975.
4. Vgl. J. C. Brengelmann/L. Brengelmann: Deutsche Validierung von Fragebogen der Extraversion, neurotischen Tendenz und Rigidität. In: Zeitschrift für angewandte und experimentelle Psychologie 7. Jg. (1960). Den Befragten wurden die Items 2, 4, 7, 10, 16, 19, 24, 29, 47, 52, 53 vorgelegt.
5. Die Fragen wurden, je nach Gesprächspartner, des öfteren auch anders formuliert und/oder paraphrasiert.
6. Ausgeschriebene Zahlen markieren stets die stichwortartig dargestellten Fälle.
7. Wenngleich es auch an Versuchen dazu nicht gefehlt hat, vgl.. H.P. Huber: Kontrollierte Fallstudie. In: Klinische Psychologie 2. Halbband. Hrsg. L. J. Pongratz. Göttingen 1978 (= Handbuch der Psychologie Band 8)
8. Vgl. dazu auch W. J. Goode/P. K. Hatt: Die Einzelfallstudie. In: Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Hrsg. R. König, Köln⁸ 1972 (= Praktische Sozialforschung 2)
9. Der authentische Text dieses Gespräches wurde um meine Fragen gekürzt und an einigen Stellen —Antworten auf Rückfragen halber—in eine etwas veränderte Reihenfolge gebracht. Altersangaben oder sonstige Erläuterungen wurden hinzugefügt.
10. Wenn auch bei der Betrachtung der Fälle der Gedanke an Hörertypologien sich nicht selten aufdrängt, so sei einem Hang zur Zuordnung doch widerstanden, einmal der —von C. Nauck-Börner (Forschung in der Musikerziehung 1979) präzise kritisierten — internen Problematik solcher Typologien halber, zum anderen, weil sich auch die externe Realität wiederum als weitaus komplexer als jede denkbare Typologie erwiesen hat.
11. Angemerkt sei, daß bei allen — nahezu unvermeidlichen — Unterschieden an Deutlichkeit und Ergiebigkeit dieser musikalischen Lebensläufe und bei aller stilistischen Disproportionierung (z. B. kommen Jazz-Präferenzen weitaus häufiger vor als Schlager-Vorlieben) die Wahl der Befragten nicht vollkommen willkürlich verlief: Ein dem Tempo des sozialen (und musikalischen bzw. musikpädagogischen) Wandels angemessenes Alter, annähernde Gleichverteilung des Merkmals Geschlecht und die Vermutung, in einer Gruppe (hier: Jazz-Rock) seien besondere Sozialisationseffekte auszumachen, dienten als Auswahlkriterien.

12. Die Reihenfolge entspricht der der Gesprächstermine. Es sei darauf verwiesen, daß der Wortlaut von drei Interviews (4, 7, 12) in didaktischem Zusammenhang vorliegt (Werner Klüppelholz: Salome, Franz Liszt und Rex Gildo. Drei musikalische Biographien im Unterricht der Sekundarstufe. In: Musik und Bildung 12 Jg. 1980).
13. Vgl. F. Ronneberger: Sozialisation durch Massenkommunikation. In: Sozialisation durch Massenkommunikation, Hrsg. F. Ronneberger. Stuttgart 1971.
14. Vgl. A. Silbermann: Der musikalische Sozialisierungsprozess. Eine soziologische Untersuchung bei Schülern — Eltern— Musiklehrern. In: Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen. Köln 1976 (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen Heft 29), S. 47.
15. Vgl. a.a.O., S. 101 ff.
16. Vgl. H. Kapteina: Musikpädagogik und Alltagsleben. In: Archiv für angewandte Sozialpädagogik 7. Jg. (1976)
17. Vgl. J. Eckhardt/H.E. Lück: Jugend und Musik. Drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen. Duisburg 1976 (Sozialwissenschaftliche Schriften 11), S. 92
18. Vgl. B. Buchhofer/J. Friedrichs/H. Lüdtk: Musik und Sozialstruktur. Theoretische Rahmenstudie und Forschungspläne. Köln 1974, S. 167 ff.
19. Vgl. H.C. Schmidt: Fachliche Aspekte zum Beitrag des Musikunterrichts für eine humane Gestaltung der Schule. In: Musik in einer humanen Schule. Vorträge der 12. Bundesschulmusikwoche, Karlsruhe 1978. Mainz 1979, S.9.
20. Was den Ergebnissen von C. Rittelmeyer, Dogmatismus, Intoleranz und die Beurteilung moderner Kunstwerke. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21. Jg. (1969), nicht widersprechen mag. Doch ist jener spezielle Aspekt halt nur schwer zu verallgemeinern.
21. Vgl. R. Dollase/M. Rüsenberg/H. J. Stollenwerk: Das Jazzpublikum. Zur Sozialpsychologie einer kulturellen Minderheit. Mainz 1978, S. 170 ff.
22. S. Abel-Struth: Musikalische Sozialisation. In: Musik und Individuum. Vorträge der 10. Bundesschulmusikwoche 1974. Mainz 1975, S. 63.
23. Nicht sich verabschieden möchte der Autor, ohne zuvor des kundigen Rates von Marie Luise Schulten dankbar zu gedenken.

Prof. Dr. Werner Klüppelholz
 Nußbaumerstr. 43
 5000 Köln 30

THOMAS OTT

Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik

Im Folgenden wird von einer Untersuchung berichtet, die dem Problem der Zielbegründung in der neueren Musikdidaktik nachging ¹.

Bei Unterrichtszielen, wie sie in Fachdidaktiken mehr oder weniger explizit enthalten sind, handelt es sich um Entscheidungen: Aus der kaum abgrenzbaren Fülle möglicher Ziele wird immer nur eine begrenzte Auswahl getroffen. Begründendes Argumentieren legt dar, welche Kriterien für die jeweilige Auswahlentscheidung sprechen.

Begründungen für Unterrichtsziele – wie für Ziele menschlichen Handelns überhaupt – sind um so eher erforderlich, je mehr Handlungsalternativen ins Bewußtsein treten, anders ausgedrückt: je mehr Dissens über einen Entscheidungskomplex besteht oder zumindest erwartet wird. Man kann ohne Übertreibung sagen, daß die Zieldiskussion in der Musikdidaktik – wie in anderen Fachdidaktiken auch – heute kontroverser geführt wird als beispielsweise noch vor 20 Jahren. Den Gründen dafür kann hier nicht nachgegangen werden. Die Erziehungswissenschaft hat auf diese Situation jedenfalls so reagiert, daß sie ihre Bemühungen um stringenter Methoden der Zielableitung und -begründung verstärkte, und zwar durch Versuche erfahrungswissenschaftlicher Zielermittlung einerseits² wie auch durch eine metatheoretische Thematisierung des Normproblems in der Erziehungswissenschaft andererseits³.

Die hier darzustellende Untersuchung hatte einen Teilaspekt des Begründungsproblems in der Musikdidaktik zum Gegenstand, nämlich die Frage, welche Gültigkeit *Sachaussagen* beanspruchen können, die in zielbegründenden Argumentationen eine Rolle spielen. Die Darstellung erfolgt in mehreren Schritten: Zunächst ist zu erläutern, welcher *Zielbegriff* der Untersuchung zugrunde liegt, von welchen begründungsbedürftigen Entscheidungsebenen intentionalen Charakters also – über die explizit formulierten „Lernziele“ hinaus – bei Fachdidaktiken auszugehen ist. Sodann werden die wichtigsten Antworten auf das im Problem der Zielbegründung enthaltene *Normproblem* referiert, das den Hintergrund für die begrenzte Frage nach dem Sachgehalt zielbegründender Argumentation bildet. An die Darstellung der Untersuchung musikdidaktischer Texte

schließt sich eine Erörterung möglicher Konsequenzen für Selbstverständnis und Methodologie der Musikdidaktik als Fachdidaktik an.

1. Zur Verdeutlichung dessen, was hier als *„zielbegründende Argumentation“* bezeichnet wird, bedarf es einer Definition der Reichweite des verwendeten Zielbegriffs. *„Unterrichtsziel“* wird hier verstanden als Inbegriff aller intendierten Wirkungen von Unterricht. Damit wird der Zielbegriff weiter gefaßt als der in der didaktischen Literatur der letzten 15 Jahre thematisierte Begriff des „Lernziels“, der etwa folgendermaßen definiert wird:

Ein Lernziel ist die *„sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende gewünschte Verhaltensänderung eines Lernenden“*⁴.

Der Zielbegriff wird in dieser Definition ausschließlich auf die individuelle Ebene des Schülers bezogen; er schließt zudem ein, daß ein Ziel als solches auch sprachlich artikuliert wird, und zwar in der Form einer Verhaltensbeschreibung. Der weiter gefaßte Zielbegriff, der hier verwendet wird, geht in wesentlichen Punkten über diese Definition hinaus – und zwar nach Maßgabe der in fachdidaktischer Literatur de facto enthaltenen Ebenen geforderter Intentionalität des Unterrichts.

So gibt es über die individuelle Ebene hinaus in der Fachdidaktik immer auch Zielbestimmungen, die einen bestimmten, als wünschenswert erachteten Zustand der Gesellschaft oder des engeren außerschulischen Bezugsfeldes des Faches (im Falle der Musikdidaktik: des Musiklebens im weitesten Sinne) beschreiben. Solche Zielbestimmungen sind allerdings immer an individuelle Qualifikationen gebunden, denn nur über diese kann Unterricht überhaupt auf das außerschulische Bezugsfeld Einfluß nehmen. Zum zweiten werden erwünschte Qualifikationen nicht nur – nicht einmal primär – *explizit* als Ziele, etwa in der Form der obigen Definition, artikuliert. Vielmehr haben auch die *inhaltlichen* Grundbestimmungen, die in Fachdidaktiken vorgenommen werden, implizit Zielcharakter: a) Fachdidaktische Konzeptionen nehmen stets eine bestimmte Auswahl von Inhalten vor, die im Unterricht thematisiert werden sollen. Sie ordnen diese Inhalte nach Bereichen, die zudem eine unterschiedliche quantitative Gewichtung erfahren. Auf dieser Ebene der inhaltlichen Bestimmungen fallen noch keine Entscheidungen über die speziellen Qualifikationen, die die Schüler an den Inhalten erwerben sollen. Aber der Umkreis des überhaupt „Lernbaren“ ist damit bereits entscheidend eingegrenzt. Auswahl und Gewichtung der Inhalte sind immer selektiv, denn bei weitem nicht jeder außerschulische Sachverhalt kann als potentieller Lerngegen-

stand in den Unterricht einbezogen werden. Fachdidaktische Konzeptionen unterscheiden sich deutlich voneinander gerade auch in bezug auf diese Selektion: Die musische Erziehung stellte das Volkslied in den Vordergrund, kunstwerkorientierte Didaktik das Kunstwerk, neuere Konzeptionen erweitern den Gegenstandsbereich auf Pop-Musik und Avantgarde hin. Dahinter stehen immer bestimmte Vorstellungen darüber, welche Ziele der Musikunterricht insgesamt verfolgen soll.

b) Fachdidaktiken treffen stets Entscheidungen darüber, unter welchen Aspekten und mit Hilfe welcher Zugangsmethoden Inhalte im Unterricht thematisiert werden sollen. Die neuere Didaktik hat – im Gegensatz zu eher „objektivistischen“ Positionen, wie sie noch von Willmann⁵, auch von Klafki⁶ vertreten wurden – die durchgängige Selektivität von Aspektsetzungen und damit ihren prinzipiellen Zielcharakter herausgearbeitet und spricht von einem Implikationszusammenhang der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen'. Dahinter steht die Auffassung, es gebe keine Inhalte „im Sinne eines aggregathaften, von der Methode des Inhaltsgewinns losgelösten Seins. Inhalte sind immer nur als gerade gedachte Inhalte möglich, d. h. der Weg des Lernens und der Vermittlung, der Prozeß des Denkens strukturiert eben diese Inhalte“⁸. Die Inhaltsdefinition, die notwendig immer nur bestimmte Aspekte des Inhalts hervorheben kann, legt zugleich fest, was an diesem oder über diesen Inhalt gelernt werden soll, insofern enthält sie eine implizite Qualifikationsbestimmung (ein Lernziel). Der methodische Zugriff ist zugleich der Weg, wie im Unterricht der jeweilige Aspekt des Inhalts konstituiert wird⁹.

Daß die Aspektsetzung eine Zieldimension ist, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, unter welchen Gesichtspunkten ein- und dasselbe Musikstück im Unterricht behandelt werden kann: unter gesellschaftlichem, politischem, ökonomischem, historischem Aspekt, als Ausdrucks- oder Strukturphänomen, unter dem Aspekt der Rezeption und der Reproduktion usw. Dabei gibt es jeweils wieder eine Vielzahl von Möglichkeiten der speziellen Thematisierung, die einerseits der grundsätzlichen Zielrichtung des Unterrichts unterworfen sind, andererseits die Fülle der wissenschaftlichen und vorwissenschaftlichen Zugangsmethoden spiegeln und damit zugleich erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch problematisiert werden können. Denn Aussagen über die wirkliche Welt sind nicht vorab als „Wesensaussagen“ aufzufassen; jede Information über die Wirklichkeit ist vielmehr bezogen „auf die konstruierten Konzepte und Methoden, innerhalb derer und durch die sie unter angebbaren Interessen produziert wird. Aussagen und Argumente, die als Verknüpfung solcher Informationen darstellbar sind, können prinzipiell nicht losgelöst werden aus dem

*funktionalen Rückgebundensein an ziemlich genau identifizierbare Denkmodelle und den darin sich manifestierenden Interessenkonstellationen"*¹⁰.

Wo Unterrichtsziele individuelle Qualifikationen beschreiben – im Sinne der obigen Definition des Begriffs Lernziel – handelt es sich also, gemessen an den eben beschriebenen Dimensionen unterrichtlicher Intentionalität, bereits um Sonderfälle von Unterrichtszielen, deren Wert vor allem in ihrer höheren Präzision liegt und die eher als die inhaltlich-intentionalen Bestimmungen dazu geeignet sind, Unterricht planbar und evaluierbar zu machen¹¹. Lernzielformulierungen enthalten immer eine inhaltliche Bestimmung – welcher Inhalt, was soll an ihm oder über ihn gelernt werden – und eine Dispositionsbestimmung – welches ist die Fähigkeit, die das Ergebnis dieses Lernprozesses bildet¹².

2. Wenn Ziele – als Ergebnisse von Entscheidungsprozessen – begründungsbedürftig sind, wenn zudem der Begriff „Unterrichtsziel“ weit mehr umfaßt als bloß die expliziten oder gar operationalisierten Lernzielformulierungen, so wird der Umfang der Entscheidungs- und Begründungsproblematik vorstellbar. Beispielsweise ist dann die ‚Aussage, beim letzten Satz von Beethovens op.14,1 handele es sich um ein Rondo, im didaktischen Zusammenhang bereits eine Zielaussage, die als solche der Begründung bedarf, und zwar nicht nur unter dem Gesichtspunkt der erkenntnistheoretischen Voraussetzungen, die in sie eingegangen sind, sondern auch im Blick auf die Angemessenheit dieser Thematisierung unter gegebenen oder angenommenen Unterrichtsbedingungen. Alle Erwägungen, die diese Voraussetzungen und Bedingungen zum Gegenstand haben, können insofern als zielbegründend angesehen werden. Viele Zielvorstellungen bleiben implizit und müssen analytisch-interpretativ erst erschlossen werden – das „verborgene Curriculum“ –, so z. B. die mit den meisten Methodenentscheidungen notwendig einhergehenden qualifikatorischen Nebenfolgen. Entscheidend für die „Qualität“ didaktischer Erörterungen ist dann nicht nur die Schlüssigkeit der begründenden Argumentation, sondern auch, ob Begründungsbedürftiges überhaupt als solches erkannt und behandelt wird. Man kann unter solchen Voraussetzungen die These wagen, daß Zielbegründung das zentrale Geschäft fachdidaktischer Argumentation bildet. Im Folgenden sollen die metatheoretischen Probleme skizziert werden, die sich dabei stellen.

Unterrichtsziele – wie Ziele menschlichen Handelns überhaupt – haben stets zwei Komponenten¹³. Zum einen sind Ziele *deskriptive* Sätze: Sie enthalten die mehr oder weniger artikulierte Vorstellung von einem als

wünschenswert erachteten Zustand, ob es sich hierbei nun um die Vorstellung von einer bestimmten Verfassung der Gesellschaft, des Musiklebens, oder um eine Qualifikation handelt, die die Schüler erwerben sollen. Diese Vorstellung kann sprachlich ausgedrückt werden. Zum anderen sind Ziele Handlungsanweisungen: Es wird vorausgesetzt, daß der beschriebene Zustand erstrebenswert ist und auch tatsächlich herbeigeführt werden soll. Insofern sind Ziele zugleich *präskriptive* Sätze; ihr präskriptiver Charakter beruht auf einem Werturteil: daß nämlich der deskriptiv erfaßte Zustand „wertvoller“ ist als der Ausgangszustand oder als andere Zustände, die ebenfalls herbeigeführt werden könnten.

Ziele bilden also die Einheit zweier Satzformen, die wissenschaftstheoretisch gesehen grundsätzlich unterschiedlichen Status haben: Sie sind zugleich Seinsbestimmungen und Sollensbestimmungen, Tatsachenbeschreibungen und Werturteile, deskriptive (oder deklarative) Sätze und präskriptive Sätze (Forderungssätze).

Die Frage nach der grundsätzlichen Begründbarkeit von Werten, Normen, Forderungssätzen, Handlungsentscheidungen ist von weitreichender wissenschaftstheoretischer Bedeutung und zentraler Diskussionspunkt in den großen methodologischen Auseinandersetzungen dieses Jahrhunderts – vor allem in den Sozialwissenschaften – gewesen und bis heute ungeklärt ¹⁴.

Dabei geht es im wesentlichen um die folgenden Fragen:

- Wie weit sind Werturteile und Präskriptionen intersubjektiv schlüssig erweisbar („wahrheitsfähig“)?
- Inwieweit können sie eine tragfähige Grundlage wissenschaftlichen Argumentierens – das ja auf Intersubjektivität des Erkennen aus ist – abgeben?

So weit zu sehen, sind in der methodologischen Debatte zur Begründbarkeit von Erziehungszielen vor allem folgende Positionen bedeutsam:

a) Diejenigen Positionen, die Blankertz als „*Normative Didaktiken*“ bezeichnet hat, nehmen ihren Ausgang von höchsten Wertüberzeugungen, über die in der Gesellschaft hochgradiger Konsens besteht, und versuchen daraus die Unterrichtsziele und alle weiteren Unterrichtsmaßnahmen zu deduzieren ¹⁵: Ziele werden hier sozusagen mit Zielen begründet, wobei die begründenden Ziele höheres sprachliches Abstraktionsniveau aufweisen. Das Problem besteht darin, daß solche Deduktionen niemals mit der gleichen Schlüssigkeit vorgenommen werden können wie im Bereich der Naturwissenschaften, der Mathematik oder der formalen Logik. Dies Problem gilt auch für Versuche wie etwa den von Christine Möller, aus abstrakten „*Richtzielen*“ konkrete „*Feinziele*“ abzuleiten, und zwar mit der

gleichen logischen Konsistenz, wie sie etwa die mathematische Logik aufweist¹⁶.

b) Andere Positionen klammern die Zielfindung und -begründung aus der pädagogisch-didaktischen Reflexion aus und verweisen sie an nicht-wissenschaftliche Instanzen. Erich Weniger etwa, der Begründer der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie, ging davon aus, die Lehrpläne seien das Ergebnis eines vom Staat regulierten Kampfes „*geistiger Mächte*“, eine Art Kompromiß der gesellschaftlichen Interessengruppen, der als solcher der pädagogischen Reflexion nicht bedürfe, wohl aber – durch den Lehrer mit Hilfe der Didaktik– interpretiert und in unterrichtliches Handeln umgesetzt werden müsse¹⁷. Der Staat auf der einen Seite und der Lehrer auf der anderen Seite sind also die Instanzen der Zielfindung im weitesten Sinne. In gewisser Hinsicht kann Weniger als ein Vorläufer der von Luhmann¹⁸ postulierten „*Verfahrenslegitimation*“ gelten: Dabei werden nicht die Entscheidungen als solche – also die Ziele –, sondern die Entscheidungsprozesse und die Auswahl der Entscheidungsträger Gegenstand legitimatorischer Bemühungen, wobei diese Art der Legitimation sicherstellen soll, daß mit den Entscheidungsprozessen und Entscheidungsträgern auch die Entscheidungsergebnisse von den Betroffenen anerkannt werden.

c) Modelle zur *diskursiven* Begründung von Unterrichtszielen knüpfen an das Diskursprinzip im Sinne von Habermas und Apel an. Diese Auffassung geht davon aus, daß in Zielkontroversen Partikularinteressen geltend gemacht werden, an denen nur deshalb festgehalten werden kann, weil die verallgemeinerungsfähigen Interessen – also die Interessen aller Mitglieder der Gesellschaft – im gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhang, der von Herrschaft geprägt ist, systematisch unterdrückt werden. Habermas u. a. nehmen solche verallgemeinerungsfähigen Interessen als existent an und sehen in ihnen die oberste Instanz, wenn es um die Lösung „*praktischer Fragen*“ (= Fragen, wie zu handeln sei) geht. Es geht also darum, diese Interessen herauszuarbeiten. Medium dieser Interessenvermittlung ist das idealtypische Modell des „*zwangsfreien Diskurses*“ derer, die von Entscheidungen betroffen sind¹⁹.

d) Für den „*kritischen Rationalismus*“ im Gefolge Poppers können Werturteile, mithin auch Ziele, zwar nicht kognitiv begründet, wohl aber kognitiv kritisiert werden, indem – in der Formulierung Alberts – zur „*kritischen Durchleuchtung gegebener Wertorientierungen nach relevanten Widersprüchen*“ gesucht wird, „*um gegebenenfalls eine Revision der betreffenden Überzeugungen anzustreben*“. Dabei können die in Normen implizierten Fakten gegebenenfalls ebenso als falsch erwiesen werden wie die Vor-

aussetzung, Handlungsempfehlungen seien realisierbar (denn, so Albert, „Sollen impliziert können“) ²⁰. Daß diesen Formen der Normenkritik praktisch keine Grenzen gesetzt sind, geht für Albert daraus hervor, daß es „reine Normen“ nicht gibt („Vakkum-Fiktion“): *„Bestimmte Wertüberzeugungen sind immer schon ‚in Verbindung mit Erkenntnissen vorhanden, sie sind mit sachlichen Überzeugungen gewissermaßen ‚verwachsen‘ Zwar ist, wie wir wissen, aus einer Sachaussage nicht ohne weiteres ein Werturteil deduzierbar, aber bestimmte Werturteile können sich durchaus im Lichte einer revidierten sachlichen Überzeugung als mit bestimmten Wertüberzeugungen, die wir bisher hatten, unvereinbar erweisen“* ²¹.

3. Die Ansicht Alberts, daß Wertüberzeugungen mit sachlichen Überzeugungen „verwachsen“ seien, stimmt mit der Beobachtung überein, daß zielbegründende Argumentationen in der Musikdidaktik (wie mutmaßlich anderswo auch) einen hohen Anteil an Sachaussagen enthalten, die prinzipiell nachprüfbar sind, und daß sie mit den normativen Implikationen ein dichtes argumentatives Geflecht bilden.

Diese Sachaussagen lassen sich wie folgt klassifizieren:

- a) Aussagen über die allgemeine oder spezifische Verfassung des außerschulischen Bezugfeldes von Musikunterricht (Gesellschaft/Musikleben);
- b) Behauptungen, daß bestimmte Qualifikationen (formuliert in Unterrichtszielen) geeignet seien, das außerschulische Situationsfeld wie auch immer zu bewältigen;
- c) Aussagen zu Unterrichtsvoraussetzungen (Dispositionen der Beteiligten, faktische oder präskriptive Gegebenheiten wie etwa Ausstattung, Lehrpläne, Vorschriften);
- d) Aussagen über gesetzmäßige Zusammenhänge zwischen dem Handeln im Unterricht und den qualifikatorischen Ergebnissen dieses Handelns unter gegebenen Unterrichtsvoraussetzungen.

Wenngleich solche Sachaussagen allein nicht in der Lage sind, irgendein Unterrichtsziel zu begründen – dazu müssen sie zunächst eine Bewertung erfahren –, so können sie aber doch, bestimmte Wertüberzeugungen vorausgesetzt, für die Annahme oder Zurückweisung eines Ziels entscheidend sein. Der Frage, in welchem Ausmaß dies der Fall ist, kann hier nicht nachgegangen werden; dafür, daß Sachaussagen bei der Zielbegründung jedenfalls keine geringe Rolle spielen, spricht der Umstand, daß sie in bis zu zwei Dritteln aller Sätze aus zielbegründenden Passagen musikdidaktischer Texte enthalten sind, wie eine Auszählung ergab (s. u.). Unter sol-

chen Voraussetzungen schien es sinnvoll zu sein, in einer detaillierten Analyse exemplarischer musikdidaktischer Texte nach der Gültigkeit zu fragen, die solche Sachaussagen beanspruchen können.

Der Umkreis der in Frage kommenden Texte war zunächst auf solche Veröffentlichungen einzugrenzen, die begründende Erörterungen in einiger Ausführlichkeit enthalten, die sich also nicht mit Pauschalaussagen und einigen wenigen Verweisen begnügen. Deshalb kamen nur größere Veröffentlichungen – also solche in Buchform oder aber längere, detaillierte argumentierende Aufsätze – in Betracht.

Als Veröffentlichungszeitraum wurden die Jahre von 1968 bis 1978 angesetzt. Die engere Auswahl erfolgte nach dem Kriterium der Repräsentativität im Blick auf konzeptionelle Grundlinien der musikdidaktischen Diskussion dieses Zeitraums, auf die speziellen Didaktiken der verschiedenen Schularten und Schulstufen und auf die inhaltlichen Hauptbereiche des Musikunterrichts. Acht Veröffentlichungen wurden schließlich ausgewählt²². Bei einigen dieser Texte wurden der Analyse nur solche Passagen zugrundegelegt, die Sach- und Gesetzesaussagen – im obigen Sinne – in größerer Dichte erwarten ließen.

Die Texte wurden einer Satz-für-Satz-Analyse unterzogen. Dabei wurde jeder einzelne Satz einer der folgenden Kategorien zugeordnet:

1: Sachverhalts- und Gesetzesaussagen hoher Evidenz

Bsp.: *„Vor allem die einsinnigen akustischen Medien wie Transistorgerät, Plattenspieler und Bandgerät stellen für Jugendliche ein ‚selbstverständliches Zubehör‘ ihrer Umwelt dar“*²³.

2: Sachverhalts- und Gesetzesaussagen, die aufgrund ihrer semantischen Uneindeutigkeit keine Einschätzung erlauben, welche Erfahrungen für oder gegen sie sprechen würden

Bsp.: *„Die kreative Erprobung exemplarischer kompositorischer Verfahrensweisen vermag das Verständnis bestimmter musikalischer Phänomene anzubahnen oder zu vertiefen und damit einen mehr oder weniger großen Sektor der musikalischen Wirklichkeit aufzuschlüsseln“*²⁴.

3: Weniger evidente Aussagen (Aussagen also, die zu ihrer Stützung oder Widerlegung einer Überprüfung bedürften)

Bsp.: *„Die Massenhaftigkeit der Produktion führt zur Minderung des Künstlerischen und des Wertbewußtseins, birgt in sich aber auch die Tendenz zur Passivität des Hörens, die von einer Art ‚indirekter‘ Aufmerksamkeit über das ‚Hören ohne Zuhören‘ zu dumpfer Zerstreuung führt“*²⁵.
„Wenn die Beispiele aus dem Gesamtzusammenhang des Live-Konzerts und seiner spezifischen Atmosphäre herausgelöst, außerdem durch die akustische Aufzeichnung fixiert, konserviert und damit funktionell ver-

*fremdet sind, werden die Techniken der Erfolgssuggestion, der genau kalkulierten Ansprache des Publikums bewußt und transparent; scheinbar spontane, auf bestimmte Wirkungen abzielende Gags bis zur Peinlichkeit entblößt"*²⁶.

3a: einfache Aussagen dieser Art,

3b: Aussagen, die Referate oder Zitate aus anderen Veröffentlichungen enthalten,

3c: Aussagen, die zu ihrer Stützung mit einem oder mehreren Beispielen versehen sind,

3d: Aussagen in der sprachlichen Form von Fragen/Hypothesen,

3e: Aussagen, die zu ihrer Stützung auf Ergebnisse empirischer Untersuchungen verweisen,

4: Sätze, die keine Sachverhalts- oder Gesetzesaussagen enthalten (Restkategorie).

Von den 2755 klassifizierten Sätzen entfiel ein gutes Drittel auf die Restkategorie. Die verbleibenden 1775 Sätze – die das eigentliche Untersuchungsobjekt darstellen – beziehen sich zu 45,4 % auf das außerschulische Bezugsfeld (s. o.: a) und b)) und zu 54,6 %/0 auf den Unterricht selbst (c) und d)). Die Tabelle zeigt die prozentuale Verteilung der Sätze (unter Ausschluß der Restkategorie) auf die Kategorien 1 bis 3e²⁷.

in % (von 1775)	1	2	3a	3b	3c	3d	3e	insges.
bezogen auf das außerschulische Bezugsfeld	14,3	6,6	12,4	5,7	1,2	0,6	4,6	45,4
bezogen auf den Unterricht	21,9	4,8	22,1	1,8	2,5	1,4	0,1	54,6
insgesamt	36,2	11,4	34,5	7,5	3,7	2,0	4,7	100

Auffallend ist die deutliche Dominanz der Sätze nach Kategorie 3, wobei wieder diejenigen Sätze bei weitem dominieren, die nicht-evidente Sachverhaltsaussagen ohne hypothetische Formulierung und ohne empirischen Nachweis beinhalten (3 a/b/c: zusammen 45,7 % aller Sätze) und die gemeinsam mit Kategorie 2 die Mehrheit aller klassifizierten Sätze bilden. Auffallend ist weiterhin der geringe Anteil empirisch begründeter Sätze. Hypothetisch formulierte Sätze haben die geringste Häufigkeit (2,0 %), was insofern besonders ins Gewicht fällt, weil im Grunde die Hypothesenform die einzig zulässige Art der Formulierung aller Sätze nach 3 a/b/c

wäre. Differenziert man dieses Ergebnis – wie in der Tabelle – noch weiter aus, so ist es besonders ungünstig für diejenigen Sätze, die sich auf den Unterricht selbst beziehen.

4. Wie ist dieses Ergebnis - Repräsentativität der untersuchten Textpassagen immer vorausgesetzt - zu erklären und zu bewerten, welche Konsequenzen können daraus abgeleitet werden?

Die nächstliegende Vermutung wäre, daß gesichertes Wissen nicht in erforderlichem Maß zur Verfügung steht. So hat Rumpf die These vertreten, der schulische Unterricht sei geradezu „*unbekannt*“: *„Es ist leichter, über die Fische der Südsee oder über den Sprachgebrauch des Sophokles Zuverlässiges zu erfahren als über das, was tagtäglich in unseren Gymnasien wirklich vorgeht. Wem diese These verwegen erscheint, bemühe sich im Lesesaal einer wissenschaftlichen Bibliothek mit Hilfe von Handbüchern, Standardwerken und Periodika um die einschlägigen Informationen. Über das tatsächliche Geschehen in den Gymnasien wird er kaum etwas finden, was seinen auf Tatsachen erpichten Wissensdurst befriedigt“*²⁸. Rumpf führt dann Beispielsätze aus der didaktischen Literatur an, die nach den Kriterien der obigen Untersuchung der Kategorie 3a zuzuordnen wären, und folgert, daß hier offenbar „*beliebige. und zufällige Meinungen und Eindrücke das tatsächliche Nichtwissen verdecken*“²⁹.

Auch Achtenhagen/Wienold sprechen von einer „*ungenügenden Berücksichtigung wissenschaftlich geprüfter Aussagen*“ in fachdidaktischer Literatur und zeigen dies am Beispiel der Didaktik des Englischunterrichts. Sie räumen ein, daß die genaue Kenntnis von Gesetzesaussagen und Rahmenbedingungen „*zum gegenwärtigen Zeitpunkt für den Bereich der didaktischen Theoriebildung nur bruchstückhaft gegeben ist. Gründe hierfür liegen u. a. in*

- *der großen Zahl der zu berücksichtigenden Variablen,*
- *der komplexen Struktur dieser Variablen,*
- *den vielfältigen Abhängigkeitsbeziehungen zwischen diesen Variablen,*
- *der unterschiedlichen Dimensionierung der Variablen,*
- *der Veränderung vieler Variablen im Zeitablauf“*³⁰.

In der Tat stellen sich – will man die Ergebnisse der Untersuchung angemessen interpretieren – zwei Fragen:

- Ist das Tatsachenwissen, das für eine intersubjektiv plausible Begründung von Unterrichtszielen als unabdingbar angesehen werden muß, faktisch verfügbar?
- Ist es angesichts der Vielzahl und Komplexität der zu berücksichtigen-

den Variablen und ihrer permanenten Veränderung überhaupt realistisch, die Möglichkeit solchen Wissens zu unterstellen?

Beide Fragen können hier nicht abschließend beantwortet werden, es liegt jedoch nahe, die eher skeptische Einschätzung von Achtenhagen/Wienold zu teilen. So stellte etwa eine Untersuchung zum Lehrerverhalten fest, daß für über 80 % aller Handlungen von Lehrern keine entsprechenden Planungsentscheidungen getroffen worden waren, und daß umgekehrt höchstens 50 % aller Planungsentscheidungen auch tatsächlich realisiert wurden. *„Vielleicht ist ein konkreter Unterricht dermaßen kompliziert und differenziert, daß man ihn überhaupt nicht voll vorplanen kann, da auf jeden Fall eine Fülle von unerwarteten Ereignissen und Handlungen sowohl der Schüler als auch des Lehrers selbst auftreten werden“*³¹.

Eine Fachdidaktik, die ihrem Anspruch nach wissenschaftlich verfährt, hätte sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen und aus ihrer Beantwortung Konsequenzen zu ziehen.

Freilich ist nicht geklärt, warum die Musikdidaktik die ungesicherten Prämissen, auf die sie in so hohem Ausmaß zurückgreift, nicht auch als solche formuliert – warum also, wie Rumpf schreibt, der Indikativ Präsens dort unangefochten regiert, wo einzig die Frage oder die Hypothese angemessen wäre³². Eine mögliche Antwort auf diese Frage ist, daß Fachdidaktiken gar nicht auf Intersubjektivität des Erkennens aus sind, sondern ihren Zweck einzig in der Orientierung des Lehrerhandelns, in der Strukturierung von Praxis haben – eine Aufgabe, deren Erfüllung durch die systematische „Verunsicherung“ der Handlungsprämissen paralyisiert würde. An diese Interpretation würde sich jedoch sogleich eine weitere Frage anschließen: Kann eine Disziplin, deren Wissen über das zugeordnete Handlungsfeld so bruchstückhaft ist, dieses Handlungsfeld tatsächlich angemessen strukturieren? Um diese Frage zu beantworten, wären detaillierte Untersuchungen zur faktischen Wirksamkeit didaktischer Handlungsempfehlungen notwendig: inwieweit diese Empfehlungen von Lehrern überhaupt berücksichtigt werden; was faktisch in einem Unterricht geschieht, der nach diesen Empfehlungen strukturiert wird, ob die Ziele erreicht oder nicht erreicht werden, und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen.

Das vieldiskutierte Begründungsproblem wird durch die Untersuchungsergebnisse in ein verändertes Licht gerückt. Ging es in den Begründungsdebatten bisher vor allem um die Frage, wie die Intersubjektivität normativer Argumentationsteile zu sichern sei, so scheint es nunmehr ebenso dringlich, wenn nicht gar vordringlich zu sein, das Problem der sachlichen Informationsbasis fachdidaktischer Argumentation einer Klärung zuzuführen.

Oben wurde die Frage gestellt, ob es angesichts der Faktorenvieelfalt und -komplexität (sowohl im außerunterrichtlichen Bezugsfeld als auch im Unterricht selbst) überhaupt realistisch sei, die Sicherung des notwendigen Wissens zu fordern. Wird diese Frage positiv beantwortet, so kann die Konsequenz nur darin bestehen, daß die Erforschung dieser Faktoren erheblich intensiviert wird, wobei vor allem an die Unterrichtsforschung zu denken ist. Muß die Frage negativ beantwortet werden, so wäre daraus die Notwendigkeit grundsätzlich anderer Formen fachdidaktischen Argumentierens abzuleiten.

Der Anspruch, Unterricht in allen Detailmomenten schlüssig begründen zu wollen, müßte in diesem Fall aufgegeben werden. Offenbar ist dieser Anspruch in der herkömmlichen Form fachdidaktischer Erörterungen, vor allem in den Versuchen, umfassende, möglichst viele Details regulierende Konzeptionen zu entwickeln, zumindest implizit enthalten – wenngleich er, wie gezeigt wurde, bisher nicht eingelöst werden konnte.

Man muß sich allerdings auch fragen, ob es überhaupt wünschenswert wäre, diesen Anspruch einzulösen. Müßten lückenlose Begründungsketten nicht zu unerträglichen Einschränkungen der unterrichtlichen Handlungsspielräume führen? Käme eine so weitgehende Delegation aller Unterrichtsentscheidungen an die außerschulische Wissenschaft nicht einer Entmündigung der am Unterricht direkt Beteiligten gleich?

Der vor allem in der amerikanischen Curriculumforschung lange verfolgte Anspruch einer wissenschaftsgeleiteten Normierung der Unterrichtsziele und Unterrichtshandlungen hat denn auch zu erheblichen Zweifeln an dem daraus notwendig sich ergebenden Modell „geschlossener Curricula“ geführt.

Das in den letzten Jahren viel diskutierte Gegenmodell des „Offenen Curriculum“ weist möglicherweise in die Richtung, in der auch Lösungen für die aufgezeigte Problematik der Musikdidaktik zu suchen wären³³. Becker u. a.³⁴ und Lenzen³⁵ haben eine Reihe von Merkmalsbestimmungen Offener Curricula aufgezeigt, die folgendermaßen zusammengefaßt werden können:

- Die Auswahl und Begründung der Unterrichtsziele geschieht in diskursiver Verständigung der Betroffenen unter Einbeziehung von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern. Die Legitimationsprobleme werden dadurch einer Lösung nähergeführt, daß die Beteiligten sich eher mit den Entscheidungsergebnissen identifizieren, wenn die wissenschaftlichen und politischen Instanzen ihr Entscheidungsmonopol aufgeben.
- Lernen wird als ein Interaktionsprozeß aufgefaßt, der von einer Vielzahl

von Faktoren abhängig ist. Das Offene Curriculum ist daher kontextbezogen. Die jeweils konkrete Kommunikations- und Interaktionssituation der Lerngruppe und des schulischen Bedingungsfeldes werden durch Handlungsforschung berücksichtigt: Die Curriculumentwicklung vollzieht sich nicht in schulfernen wissenschaftlichen Institutionen, sondern in der handelnden Teilnahme von Wissenschaftlern am Unterricht selbst. Unterricht wird dabei in seiner ganzen Komplexität als Experiment aufgefaßt³⁶.

- Die Ergebnisse der handlungsorientierten Curriculumplanung sind a) Rahmenvorgaben, die das unterrichtliche Geschehen weitgehend offenlassen, und in denen Lernziele als hypothetische Setzungen aufgefaßt werden; b) exemplarische Teilcurricula, die wesentlich in Dokumentationen konkreten Unterrichts bestehen, in jedem Fall aber aus konkreten, experimentellen Erprobungen hervorgehen, und die eine möglichst große Anzahl von Bedingungsvariablen der Erprobungssituation offenlegen.

Die Autoren verschweigen nicht die Probleme, die das Modell in sich birgt. So kann das Merkmal der diskursiven Verständigung über die Unterrichtsziele keineswegs bedeuten, daß das Legitimationsproblem damit schon gegenstandslos geworden wäre. Denn die unter gegenwärtigen Bedingungen denkbaren Diskurse können auch nicht annähernd die Qualität haben, die Habermas in seinem Modell diskursiver Entscheidungslegitimation fordert³⁷. Zudem ist es schwierig, die immerhin schon erreichten wissenschaftlichen Möglichkeiten begründenden Argumentierens in die Kommunikation mit den Betroffenen, die ja selbst keine Wissenschaftler sind und unter Entscheidungs- und Handlungsdruck stehen, einzubringen.

Das Merkmal der Praxisnähe weist aber in die Richtung eines veränderten Selbstverständnisses auch der Fachdidaktiken. Enge Fühlung mit der Unterrichtspraxis selbst, verbunden mit einer grundsätzlich experimentellen Einstellung, scheint noch am ehesten dazu geeignet, die aufgezeigten Schwierigkeiten fachdidaktischen Argumentierens zu umgehen. Es war schon die Rede davon, daß solche Praxisnähe höchstwahrscheinlich nicht die Form der herkömmlichen erfahrungswissenschaftlichen Aufhellung von Praxisvariablen haben kann: *„Bei der erfahrungswissenschaftlichen ermittlung der randbedingungen von unterricht ist zu berücksichtigen, daß als ergebnis deren durchschnittliche gestalt erscheint. Eine vielzahl von abweichungen, die – quantitativ – das gesamtbild zwar nur gleichsam an den rändern modifizieren, ihm aber – qualitativ – in wesentlichen elementen widersprechen, geben hinweise darauf, daß die ermittelten durch-*

schnittlichen didaktischen tendenzen nicht unkritisiert herrschen ³⁸. Eben dies ist ja das Problem auch der untersuchten musikdidaktischen Texte: Sie müssen, um überhaupt aussagefähig zu sein und die erhobenen Ziele begründen zu können, faktische Zusammenhänge, die bei der Begründung zu berücksichtigen sind, als allgemein gegeben voraussetzen. Die Konsequenz aus diesen Schwierigkeiten könnte sein, daß man die Fachdidaktik „vom grünen Tisch aus“, deren Erfahrungshintergrund in krassen Fällen bloß in der lange Jahre zurückliegenden Unterrichtspraxis der Fachdidaktiker selbst besteht, durch eine intensive Exploration konkreter Unterrichtssituationen im Sinne von Handlungsforschung ergänzt. Die Ergebnisse wären dann nicht mehr fachdidaktische Konzeptionen, deren Realisierbarkeit dahinsteht, sondern Handlungsprotokolle, die aufweisen, welche Ziele unter welchen Bedingungen erreicht wurden und welche nicht. Je mehr und je unterschiedlichere Situationen auf diese Weise erfaßt würden, desto eher könnten solche Handlungsprotokolle zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen führen. Sie hätten zudem den Vorteil, daß sie von Praktikern unmittelbar verstanden würden und möglicherweise auch deren Fähigkeit zur Wahrnehmung von Handlungsalternativen, die in ihrem eigenen Unterricht liegen, erhöhten. Erfahrungsoffenheit und Bereitschaft zur kreativen Erneuerung und Erprobung von Ziel- und Handlungsalternativen dürften aber seit eh und je diejenigen Eigenschaften gewesen sein, die den Fortschritt der Unterrichtspraxis überhaupt ermöglicht haben. Eine wissenschaftliche Fachdidaktik, die ihre zentrale Aufgabe darin sähe, diese Eigenschaften zu fördern, hätte eine in hohem Maß konstruktive Funktion ³⁹.

SUMMARY

It is of central importance for the discussion of curriculum contents to decide whether it is possible to define educational aims on the basis of educational theories. One of the most prominent questions is, how normative aspects of argumentation can be ascertained. This is a study of the validity of the facts and principles stated in the discussion of educational aims. The results suggest that theories of music-teaching are based on only fragmentary knowledge of the actual conditions and the inherent laws of class-room teaching and seem to confirm the statement made by Rumpf, that in many textbooks on didactics „actual ignorance is camouflaged by random views and chance experience.“

Discussion of the results of this study will show which might be the possible consequences for theory-orientated research and didactic of music-teaching.

Anmerkungen

1. Die Untersuchung ist enthalten in: Ott, Th: Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts, Diss. Phil. Oldenburg 1979, und wird dort ausführlicher dargestellt.
2. Zuerst bei: Robinsohn, S. B.: Bildungsreform. als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967. Eine detaillierte Übersicht bietet: Frey, K. u. a. (Hg.): Curriculum-Handbuch, München 1975; Kap. VI: Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten.
3. Vgl. vor allem: Klafki, W.: Normen und Ziele in der Erziehung. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt 1970, S. 13 ff.; Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971; Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972; ders.: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. In: K. Frey (Hg.): Curriculum-Handbuch Bd. II, München 1975, S. 426 ff.; Künzli, R. (Hg.): Curriculumentwicklung – Begründung und Legitimation, München 1975.
4. Meyer, H. L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt 1974, S. 21.
5. Willmann, O.: Didaktik als Bildungslehre, Freiburg 1957.
6. Klafki, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 126 ff.
7. Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, S. 92 ff.
8. Kaiser, H.-J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: P. Menck/G. Thoma (Hg.): Unterrichtsmethode, München 1972, S. 130 ff.; vgl. auch: Hiller, G. G.: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973, S. 198 ff.
9. vgl. auch Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache, Düsseldorf 1971, der u. a. die inhaltskonstitutive Funktion von Unterrichtssprache untersucht.
10. Hiller, a.a.O. S. 205.
11. vgl. vor allem: Mager, R. F.: Lernziele und Unterricht, Weinheim 1977.
12. Meyer, a.a.O. (1974), S. 22 ff. weist nach, daß Lernziele immer eine Inhaltsbestimmung enthalten.
13. Vgl. hierzu: Held, H.: Bergründbarkeit von Erziehungszielen. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1972, S. 551 ff. (hier: S. 558 ff.)
14. Adorno, T. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt/Neuwied 1972; Albert, H./Topitsch, E. (Hg.): Werturteilsstreit, Darmstadt 1971.
15. Blankertz, a.a.O., S. 18. ff.
16. Möller, Chr.: Technik der Lernplanung, Weinheim', 1973.
17. Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1952.
18. Luhmann, N.: Legitimation durch Verfahren, Neuwied/Berlin 1969.

19. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973, vor allem S. 140-152 und: Das Modell der Unterdrückung verallgemeinerungsfähiger Interessen (S. 153-162).
20. Albert, H.: Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1968, S. 76 f.
21. A.a.O., S. 77 f.
22. Es sind dies die folgenden Texte: Alt, M.: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf 1968; Antholz, H.: Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik, Düsseldorf 1972; Günther, U.: Musikunterricht in der Gesamtschule. Prinzipien, Ziele, Aufgaben. In: E. Kraus (Hg.): Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, Mainz 1970, S.222-231; ders.: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts. In: Forschung in der Musikerziehung 5/6, 1971, S. 12-22; Küntzet, G.: Musik heute und das Problem der Musikpädagogik. In: Musica 3/1959, S. 241-245; Lemmermann, H.: Beispiel Lied. In: ders.: Musikunterricht, Bad Heilbrunn 1977, S. 184-248; Rauhe, H.: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge. In: H. Rectanus (Hg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 5-11; Venus, D.: Unterweisung im Musikhören. Wuppertal 1969. Die Textauswahl wird detailliert begründet in: Ott, a.a.O., S. 36 ff.
23. Antholz, a.a.O., S. 84.
24. Rauhe, a.a.O., S. 37.
25. Alt, a.a.O., S. 37
26. Rauhe, a.a.O., S. 43.
27. Um Anhaltspunkte für die Reliabilität des Verfahrens zu gewinnen, wurde die Analyse im zeitlichen Abstand von vier Monaten wiederholt. Dabei ergab sich, daß der Prozentsatz der abweichend klassifizierten Sätze relativ niedrig war (3,9 %). Die betroffenen Sätze wurden endgültig der Kategorie 1 zugeordnet. – Es soll nicht verschwiegen werden, daß die Zuordnungskriterien den Autor in vielen Fällen zwangen, Aussagen der Kategorie 3 zuzuweisen, die er bisher als gesicherte Bestandteile seines fachdidaktischen Denkens angesehen hatte.– Eine Aufschlüsselung nach den verschiedenen Autoren entfällt hier, da die Unterschiede nicht so weit ins Gewicht fallen, daß die Schlußfolgerungen im Blick auf diesen oder jenen Einzeltext einer Differenzierung bedürften.
28. Rumpf, H.: Der unbekannte Schulunterricht, In: R. Messner/H. Rumpf (Hg.): Didaktische Impulse, Wien 1971, S. 61 ff. (hier: S. 61).
29. A.a.O., S. 65.
30. Achtenhagen, F./Wienold, G.: Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht, Bd. I, München 1975, S. 25.
31. Vgl. die Darstellung bei: Becker, H. u. a.: Das Curriculum, München 1974, S. 242.
32. Rumpf, H.: Sprachnebel. In: R. Messner/H. Rumpf (Hg.): Didaktische Impulse, Wien 1971, S. 69 ff.
33. Vgl. u. a. Deutscher Bildungsrat: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung, Stuttgart 1974; Klafki, W.: Curriculum – Didaktik. In: C. Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 117 ff; Garlichs, A. u. a.: Didaktik offener Curricula, Weinheim 1974.
34. Becker u. a., a.a.O., S. 242.

35. Lenzen, D.: Offene Curricula– Leidensweg einer Fiktion. In: H. D. Haller/ D. Lenzen (Hg.): Lehrjahre in der Bildungsreform, Stuttgart 1976, S. 138 ff. (hier: S. 140 ff.).
36. Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim 1974.
37. Lenzen, D.: Curriculumplanung und diskursive Legitimation. In: R. Künzli (Hg.): Curriculumentwicklung, München 1975, S. 243 ff. (hier: S. 249 ff.).
38. Menck, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, Frankfurt 1975, S. 24.
39. In prinzipieller Übereinstimmung mit diesen Überlegungen ist neuerdings in der methodologischen Literatur wieder mehr von Kasuistik die Rede, z. B.: Blankertz, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 171 ff; Günther, K. H.: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Z.f.Päd., 15. Beiheft (1978), S. 165 ff; Rumpf, H.: Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: Neue Sammlung 19 (1979), S. 37 ff; Binneberg, K.: Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 395 ff.

Dr. Thomas Ott
Hallerstr. 74
2000 Hamburg 13

RAINER FANSELAU

Über Planung und Durchführung eines Kurses zum Thema „Musik und Bedeutung“ in der Sekundarstufe II

A. Kursbegründung

Das Thema ¹ ist am Gegenstandsbereich. „*Musik in Verbindung mit Sprache, Bild, Bewegung*“ ² orientiert. In der ersten Phase der Reform der gymnasialen Oberstufe nach dem 7. 7. 1972 mußte sich das Fach Musik durch Wissenschaftlichkeit als gleichberechtigt legitimieren. Heute ist es durch Teilnehmerschwund bedroht und muß seine Unaustauschbarkeit betonen. Neben die intellektuelle Erkenntnis tritt das Erfahren im praktischen Vollzug. Spezifisch musikalische Bedeutungsmöglichkeiten werden bewußt gemacht. Die Gegenwärtigkeit des Geschichtlichen wird beachtet. Diese Konsequenzen ergeben sich für das Thema. Dem curricularen Ansatz gemäß sind I. der Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion, II. Vermögen und Motivation der Schüler und III. die gesellschaftlichen Implikationen zu bedenken.

I. Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion

Wertet man die einschlägige Literatur aus ³, so ergibt sich für den musikdidaktischen Zweck die Notwendigkeit, drei Positionen herauszustellen: 1. die asemantische, – weniger in der strikten Form, die heute ohne Anhänger ist, – als z. B. in der von Tibor Kneif vertretenen Form, 2. die semantische, auf dem Modell des Bedeutungsdreiecks ⁴ basierende und besonders in materialistischen Theorien wie der Harry Goldschmidts festgehaltene und 3. die pragmatisch orientierte, die verschieden begründet und mit anderen, etwa kommunikationstheoretischen oder hermeneutischen Ansätzen kombiniert begegnet.

Zum Thema gehören auch das Problem von „Sinn“ und „Bedeutung“ in der Philosophie, die wichtigsten Bedeutungsmodelle der Sprachwissenschaft und die Semiotik, weil auf ihnen Theorien musikalischer Bedeutung aufbauen und Sonderprobleme in der Musik durch Vergleich stärker hervorzuheben sind.

Das Interesse der Wissenschaftler findet eine Entsprechung im Interesse der Komponisten Neuer Musik am gleichen Fragenkomplex. Die Frage nach der „Bedeutung“ in der Musik der Gegenwart zieht die Frage nach der „Bedeutung“ in der Musik der Vergangenheit nach sich. Manche musikalischen Äußerungsformen von Bedeutungen waren fast ausschließlich in einer Epoche möglich – wie die musikalischen Figuren des Barock. Hierfür sind historische Gründe zu nennen. Ferner kann die Entwicklung des Nachahmungsprinzips vom inhaltlichen zum formalen die Abhängigkeit der musikalischen Bedeutung von historischen Gegebenheiten zeigen. Pragmatische Bedeutungstheorien haben gegenüber anderen weithin an Gewicht gewonnen. Sie sind für die Musikdidaktik ungeheuer anregend gemäß der in Anlehnung an Ludwig Wittgenstein formulierten These Wolfgang Stegmüllers: *„Das Lehren der Bedeutung ist stets ein Lehren des Gebrauchs von etwas“*⁵.

II. Vermögen und Motivation der Schüler

Die Arbeit in der Sekundarstufe II spielt sich im Spannungsfeld zwischen Curriculum und Handlungsorientierung ab. Einem Überhang an kognitiven Lernzielen steht ein Defizit an affektiven und psychomotorischen gegenüber. Es entsteht eine schädliche Isolation der Lernzielbereiche. Nach Wilfried Ribke ergibt sich für didaktisches Handeln *„die Notwendigkeit, dem Lernenden stets den Vollzug konkreter Handlungen im Rahmen von interdependenten Aktions-Reflexionsprozessen zu ermöglichen“*⁶. Nach Hermann Rauhe ist Lerninhalt *„weniger das Musikwerk als ‚Gegenstand‘, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm“*⁷. Nach Hans-Peter Reinecke könnte Musik als *„eine Klasse von Handlungsabläufen kommunikativer Natur“*⁸ bezeichnet werden. Alle drei Autoren von Hören und Verstehen verfolgen das Ziel, dem Schüler so die Fähigkeit zur Meta-Kommunikation zu vermitteln.

Ist die *„kritische Kommunikationsfähigkeit“*⁹ so weit entwickelt, daß die Reflexion kommunikativer Handlungen der am didaktischen Prozeß Beteiligten gelingt, braucht man den gegen die Intellektualisierung gerichteten neomusischen Trend nicht mehr wegen seines möglichen ideologischen Hintergrunds zu fürchten. *„Daß man es tut“*¹⁰, verlangte ein Kultusminister kürzlich in einer Fernsehdiskussion im Hinblick auf das *„Musische“*. Das Interesse der Schüler an fachpraktischen Anteilen des Unterrichts und der schriftlichen Abiturprüfung und die Sorge der Eltern um genügend

Praxis im Unterricht weisen in die gleiche Richtung. Die Intentionalität, die sich an Handlungszusammenhänge knüpft, setzt „*„Probehandeln‘ bzw. Reflexion und entsprechende Aktion“* voraus, wie Ribke ausführt“¹¹. Hieraus ergibt sich, daß neben der Information persönliche Erfahrungen aller am Unterricht Beteiligten eingebracht werden müssen. Berücksichtigung dieser Erfahrungsbereiche und Einsatz metastufiger Reflexion tragen dem Vermögen der Schüler der Sekundarstufe II Rechnung, gewähren eine starke Motivation und sind Bedingungen für die Behandlung des gegebenen Themas. Sie kennzeichnen den – im Sinne Wolfgang Klafkis – „*immanent methodischen Charakter der didaktischen Thematik*“¹².

III. Gesellschaftliche Implikationen

In der Neuen Musik sind semantische Probleme aufgetreten, die dem Thema Aktualität sichern. Untersuchungen über „Bedeutung“ von Musik erfordern natürlich Aufklärung über Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Musik. Das angesprochene metastufige didaktische Vorgehen läßt Schüler lernen, unterrichtliche Situationen selbst zu definieren und wesentliche Elemente zu gestalten. Auch das Problem der Bestimmung der Ziele und Inhalte bleibt. Emanzipation muß weiter leitendes Prinzip sein. Anpassung ist ebenso an Bedürfnisse der Gesellschaft möglich wie an Gruppen in dieser Gesellschaft, die die Emanzipation wollen; denn der Antagonismus der Normen existiert bereits in der Gesellschaft. So ist es nötig, die wichtigsten konkurrierenden Anschauungen zu diskutieren. Ein Verzicht auf Normenorientierung in Lernzielen wäre „wirklichkeitsfremd“¹³.

B. Kursplanung

I. Probleme und Modelle der Bedeutung von Musik

a) Lernziele

Der Mangel an formulierten Lernzielen des affektiven und des psychomotorischen Bereichs ist naturbedingt. Die Gründe sind: 1. mangelnde Plan- und Meßbarkeit der Leistungen, 2. Abhängigkeit von individuellen Erfah-

rungswelten, 3. Die Lernziele der drei Bereiche durchdringen sich gegenseitig und widersetzen sich der Isolation. Wo sie nicht ausdrücklich genannt sind, werden sie mitgemeint, wenn es möglich erscheint, und in der unterrichtlichen Praxis ständig im Auge behalten.

1. Erkennen, daß Musik als intendierte menschliche Äußerung einen Sinn hat und in ihrem Vollzug Bedeutung erhält.
2. Wissen, daß Musik einen operativen und einen eidetischen Sinn hat.
3. Einblick in die Bedeutungstheorien, die in Philosophie und Sprachwissenschaft entwickelt worden sind, an denen sich eine Bedeutungslehre der Musik orientieren könnte.
4. Überblick über die Theorien und Methoden, die für die Diskussion der Bedeutung von Musik vorauszusetzen sind: Hermeneutik, Semiotik, Kommunikationstheorie.
5. Erkennen und Erfahren, daß die Bedeutung von Musik (a) im Reinmusikalischen zu finden ist, (b) auf gegenständlicher Bezeichnung beruht, (c) durch ihren Gebrauch erklärt wird.
6. Erkennen, daß das Problem des Bedeutens von Musik verknüpft ist mit dem Problem des Verstehens von Musik.
7. Einsicht in das Bestehen von Zusammenhängen zwischen Bedeutungstheorie und gesellschaftlich-politischen Vorstellungen.
8. Fähigkeit, zu beurteilen, welche Theorie oder Theorien im Einzelfall heranzuziehen ist bzw. sind.
9. Vertrautheit mit Formen musikalischen Bedeutens.
10. Bereitschaft, Improvisationen, fremde oder eigene Kompositionen oder Klangmontagen vorzuführen, die Aspekte des Themas beleuchten (Nachahmung, Zitat, Collage).
11. Freude am Gelingen eigener Lösungsversuche oder an Beiträgen Anderer – allein oder in der Gruppe (Erfolgserlebnisse).

b) Planung des Unterrichtsverlaufs

1. Inner- und Außermusikalisches

Ausgehend von der Interpretation von Musikbeispielen, die entweder deutlich außermusikalisch schildern – wie die Ouvertüre zu ‚*Der fliegende Holländer*‘ von Richard Wagner, oder nahezu ausschließlich konstruktiv, innermusikalisch organisiert wirken – wie die Exposition der Fuge aus ‚*Dorische Toccata und Fuge*‘, BWV 538, für Orgel von Johann Sebastian Bach,

wird zum Studium von Texten übergegangen, in denen der Musik entweder „*Bezeichnungslosigkeit*“ oder „*Widerspiegelung der Wirklichkeit*“ zugesprochen wird. Ersteres geschieht in Thrasybulos G. Georgiades' Aufsatz „*Sprache, Musik, schriftliche Musikdarstellung*“¹⁴, letzteres in Boris Assafjews Buch „*Die musikalische Form als Prozeß*“¹⁵. Abschnitte aus Hans Heinrich Eggebrechts Artikel „*Musik*“ im Riemann-Lexikon¹⁶, in dem der Musik „*Eigengesetzlichkeit*“ und „*außermusikalische Bedeutung*“ zugestanden werden, und aus Hans-Peter Reineckes Aufsatz „*Musikalisches Verstehen' als Aspekt komplementärer Kommunikation*“¹⁷ in dem der Musik ein operativer und ein eidetischer Sinn zuerkannt werden, folgen.

2. Zur „*Bedeutung*“ allgemein

Ein philosophischer Exkurs beginnt mit Gottlob Freges Unterscheidung von „Sinn“, der in ‚Morgenstern‘ und ‚Abendstern‘ ein anderer ist, und „Bedeutung“, die gleich bleibt. Gelesen werden Ausschnitte aus „*Funktion, Begriff, Bedeutung*“¹⁸ zusammen mit Günther Patzigs Erläuterungen in „*Sprache und Logik*“¹⁹. Rudolf Carnap Gegenüberstellung von „*Intension*“ (proposition) und „*Extension*“ (truth value)²⁰ im Anschluß an Freges Anerkennung des Wahrheitswertes eines Satzes als dessen Bedeutung führt von unserem Thema ab und in die logische Semantik hinein. Richtungweisend wird wieder Ludwig Wittgensteins Ringen um eine Erklärung der „*Bedeutung*“ in den „*Philosophischen Untersuchungen*“²¹, in denen es heißt: „*Die Bedeutung des Wortes ist das, was die Erklärung der Bedeutung erklärt*“²².

In der Sprachwissenschaft gibt es nach Siegfried J. Schmidt²³ zwei grundlegende Bedeutungsmodelle: 1. „*das Partizipationsmodell der platonisch-platonistischen Tradition*“, das von Platon, Aristoteles, Mill, Russel, Frege u. a. vertreten wurde, und 2. „*das operationale Bedeutungsmodell bei Wittgenstein und seinen Nachfolgern*“. Auf Platons Diskussion im „*Kratylos*“²⁴, ob Wortbedeutungen auf Ähnlichkeit d. h. Abbild, zurückzuführen sind oder auf Konvention beruhen, berufen sich noch heute materialistische bzw. idealistische Theorien. Wittgensteins differenziert eingeschränkte These: „*Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache*“²⁵, bildet den Ausgangspunkt aktueller sprachwissenschaftlicher und eben musikologischer Überlegungen.

In die Semiotik wird nach Charles William Morris²⁶ und in die Kommunikationstheorie nach Paul Watzlawick²⁷ orientierend eingeführt.

3. Zur „Bedeutung“ von Musik

Die Fragen musikalischen Bedeutsens sollen in engster Verbindung von Textstudium und praktisch-musikalischer Erfahrung der Schüler behandelt werden. In *„Anleitung zum Nichtverstehen eines Klangobjekts“*²⁸ stellt Tibor Kneif *„das sich selbst negierende Meinen“* als wahre Intention des Komponisten dar, was er schon durch Werktitel wie *„Structures“* und *„Klavierstück“* angedeutet sieht. Nach Hören und Analysieren von *„Structures“* I a von Pierre Boulez sowie Besprechen der umsichtigen Kritik György Ligetis²⁹ wird festgestellt, daß zwar jede *„Expressivität“* fehlt, sich jedoch beim Hörer ungewollt Sinnzusammenhänge einstellen, die von der *„Methode nicht intendiert waren“*. wie es Ligeti in *„Form in der Neuen Musik“*³⁰ ausdrückt. Die Schüler erfahren selbst die Problematik einer Musik ohne *„Bedeutung“*.

Harte Kritik daran, daß man die Semiotik *„in einer ihrer entscheidenden Kategorien, der Semantik, verstümmelt“*, und daß man eine Ästhetik akzeptiert, *„die sich von dem schadhafte Modell einer instrumentellen Musik leiten läßt“*, übt Harry Goldschmidt in *„Musikverstehen als Postulat“*³¹. *„Musik produziert ebenso Wirklichkeit, wie sie Wirklichkeit, vergegenständlicht nicht so sehr in Dingen als in Beziehungen und Verhältnissen, abbildet“*³². Diese Ansicht Goldschmidts wird den Schülern verständlich, wenn an Dimitri Schostakowitschs XI. Symphonie gezeigt wird, wie neben Chorwerk-Zitaten und Lied-Intonationen instrumentale Passagen semantische Qualitäten gewinnen³³.

Daß es, um mit Faltin zu sprechen, *„keine Bedeutung an sich“* gibt, *„die an der Struktur des Materials haftete“*, sondern *„immer nur eine Bedeutung für jemanden“*³⁴, wird am Beispiel der Interpretation von Ligetis *„Atmospheres“* gezeigt. Das Werk denotiert nicht. Dennoch stellen sich beim Hören intensive Vorstellungen ein. Um die Bedeutung festzuhalten, wird eine bildhafte statt einer verbalen Darstellung gewählt. Die Außen- und Binnenstruktur der Tonfelder mit den changierenden Klanggeweben sind Gründe dafür, daß die Musik so gehört wurde, wie es aus den Verbildlichungen hervorgeht: So erklären sich die Wirkung des Absturzes beim abrupten Wechsel des Clusters von den Piccoloflöten (g4-ais4) zu den Kontrabässen (Cis-Gis), T. 39/40, und die fließenden Lichtwirkungen bei der allmählichen dynamischen Hervorhebung der diatonischen (T. 18), dann pentatonischen (T. 20) Bestandteile innerhalb des chromatischen Clusters³⁵. Harald Kaufmanns Deutung des Werkes als eines Requiems³⁶ wird zur Diskussion gestellt und durch Ligetis Äußerung: *„Ich kann nicht vorherbe-*

stimmen, welche Empfindungen und Bilder sich der Hörer durch meine Musik schafft" ³⁷, pragmatisch gerechtfertigt und zugleich relativiert.

Die Ausführungen Faltins über: „Die Bedeutung von Musik als Ergebnis soziokultureller Prozesse“ ³⁸ werden am Beispiel der Rezeption außereuropäischer Musikerläutert. Den Schülern wird unvorbereitet die „Weise der ewigen Stimme“ der Gelugpa-Sekte, ein Mönchsgesang des tibetischen Buddhismus, vorgespielt ³⁹. Dieser Gesang, der durch Kontinuität des Klanges bestimmt ist, und bei dem nur wenige Töne in extrem tiefer Lage verwendet werden, bei dem der Klang der Stimme selbst aber stark modifiziert wird, dient der Kommunikation mit den Göttern, die richtige Ausführung der Klänge letztlich der Befreiung aus dem Kreis von Ursache und Wirkung“. Uns fehlen die kulturellen Einheiten, die der Musik die intendierte Bedeutung geben könnten. Unsere Schüler urteilen zunächst nach ästhetischen Maßstäben und neigen zu ironischer Deutung. Dieselbe Struktur erhält also in einem auf unterschiedlichen soziokulturellen Gegebenheiten gründenden Rezeptionsrahmen eine stark abweichende Bedeutung.

Den von Faltin gezeigten „anderen Weg zur Überwindung des Fetischs Denotat“ geht Christoph Hubig. In „Musikalische Hermeneutik und musikalische Pragmatik“ ⁴¹ bezieht er die pragmatische Komponente in eine differenziertere Form des Bedeutungsdreiecks ein und bedient sich dazu der Peirce'schen Interpretantenhierarchie ⁴². Dieser Ansatz erlaubt es, verschiedene Stile in Beziehung zu setzen und das „Weiterleben von Werken“ zu untersuchen. Wir spielen den Gedanken am Beispiel durch: An *Trinity*, der Ekseption-Fassung von Bachs Toccata und Fuge d-moll für Orgel wird das Differieren der Interpretanten der Popmusik (soziologisch unmittelbare Determination) von denen der Kunstmusik (ästhetische Normen) auf der 4. Stufe nach Hubig deutlich. Das permanente Betonen der Achtel im Sechzehntelgang des Fugenteils durch das Schlagzeug der Tanz- und Jazzband ist tatsächlich soziologisch motiviert. Die Hervorhebung der melodiebildenden Achtel im Originalwerk ist Folge primär tonhöhenmäßiger Disposition des Satzes, dessen ästhetische Normen im Kontrapunkt und der Einheit des Affektes verankert sind und erst auf höherer Stufe auch soziologisch interpretierbar sein dürften.

Die Kommunikationstheorie führt uns zu der Erkenntnis, daß die einfache Negation in der analogen Kommunikation nicht ausgedrückt werden kann, die digitale und die analoge Kommunikationsweise sich jedoch in jeder Mitteilung ergänzen“. Als musikalischer Beleg eignet sich hervorragend „*Revolution*“: Die Beatle-Platte (blau) gibt eine musikalische Darstellung, die Vorstellungen von Aufruhr weckt, textlich aber beschwichtigt. Die

Beatle-Platte (weiß) enthält als „*Revolution 1*“ eine ruhige Aufnahme des gleichen Stückes ohne so aufreizende Klänge, doch der Text erhält durch Zusätze eindeutig revolutionären Gehalt⁴⁴.

Ein Einblick in die Biokommunikation ist anhand von Abschnitten aus Günter Tembrocks „*Biokommunikation*“⁴⁵ zu gewinnen. Schüler können selbst Lautäußerungen aufnehmen. Im Handel gibt es vorzügliche Tierstimmenaufnahmen. Unterschieden werden ‚affine‘, distanzverringende Laute mit vorwiegend harmonischem Klangbild und ‚diffuge‘, distanzvergrößernde Laute mit vorwiegend unharmonischem Klangbild. Entsprechend unterscheiden sich z. B. „Kontaktrufe“ von „Angstschreien“ einer Amsel. Spektrogramme verdeutlichen Klänge und Tonfolgen optisch, Langsamlauf macht die Lautfolgen akustisch deutlich, etwa die harmonische Lautfolge in einer Amselstrophe. Nach Tembrock könnte es eine akustische Entsprechung zum „*Kindchen-Schema*“ im optischen Bereich geben⁴⁶.

Abschließend ist ein umfassender Ansatz zu erläutern: die „*interpretierende Gehaltsforschung*“, für die alle historisch bekannten, intendierten Musikgehalte, rezeptionsgeschichtlichen Quellen, Komponistenäußerungen, Musikterminologien usw. systematisch zu studieren sind. Zugrunde gelegt wird Eggebrechts Aufsatz „*Über begriffliches und begriffsloses Verstehen von Musik*“⁴⁷, gelesen und verglichen werden Interpretationen der V. Symphonie von L. v. Beethoven. Diejenigen von Hermann Kretzschmar⁴⁸ und Arnold Schering⁴⁹ dürfen nicht fehlen, weil aus dem Vergleich dieser beiden der Übergang zu politisch-ideologischer Indoktrination gezeigt werden kann. Insgesamt wird Schülern deutlich, wie sich das semantische Feld um das Wort „*Kampf*“ bildet⁵⁰.

Auf die Gefahr der Anpassung und Manipulation des Bewußtseins weist Vladimir Karbusicky in: „*Das ‚Verstehen der Musik‘ in der soziologisch-ästhetischen Empirie*“⁵¹ hin, aber auch auf die Problematik, „*das Werk exakt in seiner ‚wahren‘ (objektiven usw.) Bedeutung zu verstehen*“⁵². Ist somit das Problembewußtsein geweckt, werden typisch musikalische Möglichkeiten des Bedeuten erklärt und – soweit möglich – praktiziert: Mimesis, Nachahmung, Tonmalerei, Affekte, Ausdruck, Darstellung, Musikalische Figuren, Symbole, Programmmusik. Eine unterrichtliche Behandlung syntaktischer Bedeutung ist solange didaktisch fragwürdig, wie nur tonalitätszentrierte Untersuchungen vorliegen. Es wird versucht, die erwähnten Erscheinungen auf zeichentheoretischer Ebene zu beschreiben.

II. „Bedeutung“ in der Musik der Vergangenheit und Gegenwart

a) Lernziele

1. Erkennen, daß in den verschiedenen Epochen in Abhängigkeit vom Musikbegriff der Zeit bestimmte Möglichkeiten des Bedeuten von Musik herausgebildet worden sind.
2. Wissen, daß in der Antike der Musik in den verschiedenen Ausprägungen der Mimesistheorie aufgrund bestimmter Wirkungen bestimmte spezifische Bedeutungen zugesprochen wurden.
3. Erkennen, daß die Musik im Mittelalter sowohl in Einzelheiten als auch als Ganzes die Bedeutung eines Symbols hatte.
4. Kenntnis der Hauptstadien der barocken Nachahmungstheorie, Affektenlehre und Rhetorik (besonders Figurenlehre) sowie Bewußtsein für historische Formen klanglicher Analogien zu visuellen Vorstellungen oder affektiven Regungen.
5. Erkennen des „unabhängigen und freien“ Charakters der Musik der instrumental Wiener Klassik.
6. Fähigkeit, Darstellungsmittel und Beziehungen zwischen Form und Inhalt in romantischer Programmmusik zu beschreiben, und Kenntnis der wesentlichen Argumente des Form-Ausdrucks-Streits in der Romantik.
7. Kenntnis der Neigung zeitgenössischer Komponisten zur Semantisierung der Musik und Entsemantisierung der Sprache und zu multimedialen Äußerungsformen.

b) Planung des Unterrichtsverlaufs⁵³

Der Lektüre von Abschnitten aus Platons „*Staat*“ und „*Nomoi*“, Aristoteles' „*Poetik*“ und „*Politik*“ sowie Ausführungen Hermann Kollers aus „*Die Mimesis in der Antike*“⁵⁴ und Stanislaw A. Markus' „*Musikästhetik*“⁵⁵ werden Informationen über die Gebundenheit der praktischen Musik an die Mimesis in der Vereinigung von Rhythmik, Gestik, Melos und Logos entnommen. Die Schüler erfahren, daß Platon eine im Kern auf Pythagoras zurückgehende Theorie vorträgt, daß die marxistisch-leninistische Ästhetik diese Lehre als formalistisch ablehnt und die Mimesis als Widerspiegelung der Arbeitsvorgänge sieht, daß Platon nahezu die Musik überhaupt verwirft, wie die anderen Künste, von deren abbildendem Charakter er überzeugt ist, daß Aristoteles stilisierende Nachahmung vorzieht, daß in der

Theorie der Antike Spekulation und Pragmatik die Bedeutung von Musik bestimmen und daß bei der Darstellung der Wirkung der Teilmomente bei Platon allein das Ethos Maßstab ist, bei Aristoteles Bildung, Katharsis und geistiges Leben dazutreten.

Daß im Mittelalter hauptsächlich Symbole Träger von Bedeutungen waren, wird unter Heranziehung von Klang, Notation und Schriften geklärt. Daß im Barock ikonische Zeichen in maßgeblichem Umfang Träger musikalischer Bedeutung wurden anstelle der vorwiegend symbolischen des Mittelalters, beweist den Schülern sowohl die Nachahmungsästhetik der Zeit, deren Teil die Affektenlehre wurde, als auch die Fülle musikalisch-rhetorischer Figuren.

Der Erkenntnis des Umschlagens der inhaltlichen in die formale Nachahmung und der Kenntnis der annäherungsweisen, schließlich vollständig behaupteten Gegenstandslosigkeit der Musik dient die Auseinandersetzung mit Abschnitten aus Joh. Jak. Engels „Über die musikalische Malerei“⁵⁶, mit Ludwig Tiecks „Symphonien“⁵⁷, E. T. A. Hoffmanns „Beethovens Instrumentalmusik“⁵⁸, G. W. F. Hegels „Vorlesungen über die Ästhetik“ und Arthur Schopenhauers „Die Welt als Wille und Vorstellung“ in Textauszügen. Als Musikbeispiele dienen neben Teilen der 6. Symphonie ein Streichquartettsatz und Symphonieausschnitte von Beethoven.

Zur Romantik werden die Programmusik und die Möglichkeiten und Grenzen expressiver und deskriptiver Darstellung sowie die verschiedenen Beziehungen von Form und Inhalt erläutert. Die Schüler lernen die entscheidenden Stadien des Form-Ausdrucks-Streits kennen. Die Bedenken von Markus gegen die von Serauky behauptete endgültige Beilegung der Nachahmungstheorie im Gefolge des Formalismus Hanslicks werden diskutiert⁵⁹.

Zur Neuen Musik werden folgende Gesichtspunkte herausgearbeitet: Der Verlust des konventionellen Sprachcharakters der Musik nach dem Zerfall der harmonischen Tonalität mit der Verlagerung der „Bedeutung“ auf die konstruktive Ebene, erläutert durch Thesen Adornos und belegt durch Werke Schönbergs und Weberns, ferner die Semantisierung der Musik und Entsemantisierung der Sprache, z. B. in Mauricio Kagels „Staatstheater“ und György Ligetis „Aventures“, schließlich das Weiterwirken realitätsabbildender und programmhafter Tendenzen in der Musik des sozialistischen Realismus und z. T. in der musique concrète und der Pop-Musik.

C. Erfahrungsbericht

I. Zur Lerngruppe

Der Kurs wurde im 2. Halbjahr des Schuljahres 1978/79 im ersten Semester der Sekundarstufe II am Bismarck-Gymnasium Hannover gehalten. Der Kurs war dreistündig wie ein Grundkurs, hatte aber auch Teilnehmer, die ihn durch Hinzuwahl einer praktischen zweistündigen Unterrichtsveranstaltung zum Leistungskurs nach dem Modell 3 + 2 aufstockten. Es war ein kleiner Kurs (10 Teilnehmer; 4 L, 6 G), wes die Differenzierung im Kurs erleichterte. Die Vorbereitung und Durchführung einzelner Unterrichtseinheiten geschah gemeinsam mit Schulmusikstudenten der Hospitationssemester der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Das Vorgehen war vorrangig auf aktiven Einsatz der Schüler abgestellt. Alle Teilnehmer waren Instrumentalisten, einige auch Chorsänger. Das Orgelkonzert F-dur, set II (1760), Nr. 1, von G. F. Händel wurde mit einem Schüler als Solisten und Kursteilnehmern als Orchester (Lehrer Violine) aufgeführt und vom Organisten in einem anschließenden Referat im Zusammenhang mit der Nachahmungsästhetik analysiert und interpretiert. Alle Referate sind nach individueller Neigung und Möglichkeiten zur Materialbeschaffung ausgewählt worden. Ein für die Elektroakustik interessierter Schüler führte Klangmontagen vor, die besonders einleuchtende Beispiele für Zitate und Collagen enthielten. Eine an griechischer Philosophie interessierte Superintendententochter entschied sich für die Darstellung der Mimesistheorie bei Platon usw.

II. Zu den Ergebnissen

Die Mitarbeit (30 % der Gesamtbewertung) war dann besonders gut, wenn eine starke Schüler-Einzelleistung im Zentrum des Unterrichts gestanden hatte, z. B. ein Referat (30 %). Das Klausurthema hieß: „*Bedeutung` und Satztechnik in Joh. Kuhnau's Suonata prima: ‚Der Streit zwischen David und Goliath‘*“ (Bewertung 30 %) und fiel gut aus⁶⁰, ein informeller Test zur Identifikation von Figuren des Barock (10 %) fiel weniger gut aus⁶¹. Ein außerhalb der Wertung geschriebener Test zu Vorstellungen beim Hören von Ligetis „*Aventures*“ war für mich aufschlußreich wegen der erstaunlich guten Beurteilung der unter Verwendung von entsemantisierter Sprache dargestellten Affekte.

III. Feststellungen zur Frage des Sinns und der Grenzen der Wissenschaft in der Musikpädagogik aus der Erfahrung mit dem Kurs

a) Sinn

1. Durch die Orientierung an der Wissenschaft ist das Problembewußtsein der Teilnehmer geweckt worden.

Ein Beispiel: Eine Schülerin hat durch eigene empirische Untersuchungen zur Rezeption eines kurzen Ausschnitts aus „*Till Eulenspiegels lustige Streiche*“ von R. Strauss durch Kinder (eines 1., 3. und 4. Schuljahres) erfahren, wie die eingebrachte Vorstellungsweit die Bedeutungen einer Syntax für einen Interpreten mitbestimmt.

Der Aufwärtslauf, der von Strauss mit „*auf zu neuen Streichen*“ kommentiert wird, wurde als Sturm gedeutet. Statt des Schelmenhaften der beiden Eulenspiegelthemen wurden Angst und Bedrohung empfunden. Neben Till Eulenspiegel und Jerry Lewis wurden Frankenstein und Dracula als mögliche dargestellte Figuren genannt (im 1. in stärkerem Maße als im 3. und 4. Schuljahr).

In der Kindern vertrauten Hintergrundmusik zu Fernsehstücken begegnet Chromatik, die bei Strauss weitgehend zur Syntax gehört, erst bei sehr starker Stimmungstrübung.

Auf empirischem Wege gelangte die Schülerin zu der Einsicht, daß die Bedeutung sowohl aus syntaktischen wie pragmatischen Gegebenheiten hergeleitet werden muß. Es entsteht die Fähigkeit, vom Standpunkt anderer aus zu denken. Das metastufige Vorgehen erzeugt kommunikative Kompetenz.

2. Dadurch, daß die Schüler in einigen Punkten an den Stand neuerer wissenschaftlicher Diskussion herangeführt wurden, wuchs ihr Urteilsvermögen.

3. Auch im Dienste der Erziehung zu historischem Bewußtsein war die Wissenschaft unerläßlich. Die historische Forschung hat uns die Grundlagen geliefert, um den rhetorischen Charakter der Musik Bachs, Kuhnaus oder Schütz' zu erkennen, und ferner liegende Musikkulturen erschlossen.

4. Die Wissenschaft hat das Eigentümliche des Faches schärfer umrissen. Sie hat die besondere Bedeutungsproblematik der Musik, deren eigene Qualitäten in analoger Kommunikation, die syntaktischen Beziehungen mit quasi-semantischem Charakter und die Rückführung der Bedeutungen auf anthropologisch-geographische und historische Determinanten zu erforschen begonnen und teilweise erforscht.

5. Mehr Statistik und mehr Rezeptionsforschung über die Sekundarstufe II wären von großem Nutzen.

b) Grenzen

1. Naturgegebene Grenzen sind durch die Unmöglichkeit von Forschung und die nur durch freiwillige Fortbildung ergänzbare Lehrerausbildung bedingt. Die wegen zu hoher Unterrichtsstundenzahl zu knappe Zeit zur Vorbereitung von Kursen ist dagegen ein Mangel, der zu beseitigen wäre.

2. Neben begrenztem Leistungswillen zeigt sich das Denken in Alternativen bei unseren Schülern als Hindernis für weitergehende Wissenschaftsorientierung. Stark wissenschaftlich gehaltener Musikunterricht stößt ebenso ab wie unreflektierter. Das Fach wird abgewählt.

3. Die Vertiefung ist problematisch, besonders in historisch angelegten Kursphasen. Ergebnisse musikhistorischer Forschung sind Voraussetzung für die Erziehung zu musikalischem Geschichtsbewußtsein. Zu intellektueller Erkenntnis muß in Musik die Einübung in die Gehörspänomene treten. Diese ist zeitaufwendig und führt, wenn sie gelingt, in neue Schwierigkeiten.

Ein Beispiel: Im Zuge der Erarbeitung der wichtigsten Figuren der drei Stile bei Christoph Bernhard ⁶², der Figuren bei Athanasius Kircher ⁶³ und der spätbarocken Figuren, wie sie bei Bach begegnen und von Hans Heinrich Unger ⁶⁴ und Arnold Schmitz ⁶⁵ erläutert und eingeteilt werden, wurden Übungen im Erkennen von musikalischen Figuren in Kompositionen gemacht. Die Methode, sie aus dem Notenbild zu identifizieren, die rein kognitive Leistungen verlangt, mußte unbedingt durch diejenige abgelöst werden, sie hörend zu erkennen, wenn der von Schmitz ⁶⁶ entgegen Arnold Schering ⁶⁷ behauptete metaphorische – nicht symbolische – Charakter dieser Figuren Bachs dem Schüler überhaupt plausibel werden sollte.

Tests ergaben, daß bildhafte Figuren zu ca. 80 % gehört wurden, affekthaltige jedoch, die als indizierende Zeichen aufzufassen wären, ausgesprochen unzureichend erkannt wurden. Der Tritonus – harmonisch gebunden – hat seine häßliche Natur so weit eingebüßt, daß mit unseren Schülern eine intensive Arbeit zur Erzielung der gehörmäßigen Voraussetzungen einsetzen müßte, die zur Beurteilung der affektiven Wirkung harmonisch-melodischer Häßlichkeit – in erträgliche Form gekleidet –, also der Parrhesie, nötig sind. Würden diese geschaffen, wäre ein ebenso großer Schaden wie Nutzen zu erwarten.

Der Abbau des harmonisch-tonalen Denkens in der Neuen Musik setzt der

Musikdidaktik gerade das entgegengesetzte Ziel. Aus diesem Grunde sind auch Arbeiten wie Norbert J. Schneiders „*Zeichenprozesse im Quintenzirkelsystem*“⁶⁸ für die Musikdidaktik ebenso problematisch wie wertvoll. Schließlich ist die Konsequenz zu bedenken, die C. Dahlhaus aus der Überzeugung von der substantiellen Geschichtlichkeit musikalischer Werke ableitet, „*daß eine Zeit sich in ihrer eigenen Musik wiedererkennen sollte, statt sich an eine frühere anzuklammern*“⁶⁹.

Die globalen Aspektthemen der EPA verhindern aber von sich aus weitgehend Vertiefung durch ihre enzyklopädischen Tendenzen. Im gehaltenen Kurs konnte z. B. „*Aventures*“ von Ligeti trotz hervorragender Eignung für die Erörterung der musikalischen Bedeutungsfrage in der Gegenwart nicht so weit behandelt werden, daß das Werk in seinen Intentionen ausgeschöpft werden konnte⁷⁰. Gerade weil „*Aventures*“ die eindeutige verbale Semantik ausschließt, gewinnt das Werk paradigmatischen Wert für unser Thema; denn es zeigt nicht, welche sprachlichen Bedeutungen Musik gewinnen kann, sondern welche musikalischen Bedeutungen Sprache gewinnen kann.

Es hat sich gezeigt, daß im Kurs dann die besten Lernergebnisse erzielt wurden, wenn eine möglichst weitgehende Ausgeglichenheit von Praxis und Theorie, sozialisationsförderndem Handeln und theoretischer Information erreicht werden konnte. Sollen alle Gesichtspunkte des Themas angemessen dargestellt werden oder soll ein Themenausschnitt planmäßig behandelt werden, ist allerdings das Vorliegen einer ökonomischen und gewissenhaften Zusammenstellung von Texten und Materialien, die kritisch erprobt worden und mit didaktischem Kommentar sowie Vorschlägen für Lernzielkontrollen versehen worden sind, Voraussetzung.

SUMMARY

The special interest in the various aspects of „meaning“ as found in musicology, linguistics and philosophy; the aims of music education at letting the students share the didactic process by reflexion on various levels; societies demand for its members to be able to realize the interactions of music and society and to accept existing antagonism; all these are good reasons for choosing „meaning“ as a subject-matter of music-teaching in secondary education.

Through the study of texts and by performing and analysing music, the various possibilities of stressing either the syntactic, the semantic or the pragmatic dimension of semiotic process can be shown, theories of communication and hermeneutics can be introduced as means of approach. The manifold ways in which meaning has found musical expression throughout the centuries can be studied. By coordinating performance and reflexion, students will become increasingly aware of problematic aspects. Careful employment of material is necessary to ensure intensified work on certain aspects, as for instance gaining historical insight in order to recognize the intended meaning of music of the past.

Anmerkungen

1. Die Veröffentlichung des vollständigen Kurses „Musik und Bedeutung“ mit Materialien ist im Verlag M. Diesterweg geplant.
2. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (Musik), Neuwied 1975, S. 10.
3. J. Jiránek, Zum gegenwärtigen Stand der semantischen Auffassung der Musik, in: AfMw 1977, S. 81-102; P. Faltin, Musikalische Bedeutung. Grenzen und Möglichkeiten einer semiotischen Ästhetik, in: International Review of the Aesthetics and Sociology of Music 1/1978, vol. IX, S. 5-53; Ders., Die Bedeutung von Musik als Ergebnis soziokultureller Prozesse, in: Mf 1973, S. 435-445; Ders., Musikalische Syntax, in: AfMw 1977, S. 1-19; P. Faltin, H. P. Reinecke (Hrsg.), Musik und Verstehen, Köln 1973; C. Dahlhaus (Hrsg.), Beiträge zur musikalischen Hermeneutik, Regensburg 1975; H. H. Eggebrecht, Musik als Tonsprache, in: AfMw 1961, S. 73-100; B. Assafjew, Die Musikalische Form als Prozeß, Berlin 1976.
4. C. K. Ogden/I. A. Richards, Die Bedeutung der Bedeutung, Frankfurt a. M. 1974, S. 18.
5. Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, 4. erw. Aufl., Stuttgart 1969, S. 583.
6. H. Rauhe/H.-P. Reinecke/W. Ribke, Hören und Verstehen, München 1974, S. 181.
7. S. 197.
8. S. 26
9. S. 185.
10. Dr. W. Remmers, III. Progr., 1.12.1978.
11. S. 170.
12. Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: W. Klafki/G. Otto/W. Schulz, Didaktik und Praxis, 2. Aufl. Weinheim/Basel 1979, S. 30.
13. W. Zimmermann u. a., Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung, Paderborn 1977, S. 66.

14. In: AfMw XIV/1957, S. 223-229.
15. Berlin 1976, S. 371.
16. Sachteil, Mainz 1967.
17. In: Musik und Verstehen, S. 268.
18. Hrsg. u. eingel. v. G. Patzig, Göttingen 1969, S. 41,46,48.
19. Göttingen 1970, S. 93-95.
20. Meaning and Necessity, Chicago/London 1970, S. 26-27.
21. Frankfurt a. M. 1971.
22. 560.
23. Bedeutung und Begriff, Braunschweig 1969, S. 949,19-32.
24. 388 a, 393 d, 433 e (Dt. Üb. v. O. Gigon, Zürich 1965).
25. 43
26. Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie, München 1972 (Die Natur des Zeichens, Dimensionen und Ebenen der Semiose, Die semantische Dimension der Semiose. S. 20-23, 23-28, 42-48).
27. P. W./J. H. Beavin/D. D. Jackson, Menschliche Kommunikation, Bern 1969, S. 61-68.
28. In: Musik und Verstehen, S. 169.
29. P. Boulez, Entscheidung und Automatik in der Structure I a, in: Die Reihe 4, Wien 1958, S. 38-63.
30. In: Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik X, Mainz 1966, S. 33.
31. In: Musik und Verstehen, S. 67-86.
32. S. 70.
33. Zur XI. Symphonie g-mol I op. 103, „Das Jahr 1905“: Der Schloßplatz- Der 9. Januar - Ewiges Andenken - Nabat (Sturmgeläute). Im 2. Satz Zitat aus gleichnamigem Chor des Komponisten: Zar, du unser Vater.
34. 1978, S. 29.
35. E. Salmenhaara irrt, wenn er in *Das musikalische Material und seine Behandlung in den Werken Apparitions, Atmospheres, Aventures und Requiem von György Ligeti*, Regensburg 1969, S. 91, für die angegebenen Stellen die Hervorhebung der beiden Ganztonleitern annimmt.
36. Strukturen im Strukturlosen, in: Spurlinien, Wien 1969, S. 107-117.
37. U. Stürzbecher, Werkstattgespräche mit Komponisten, München 1973, S. 50.
38. In: Mf 1973, S. 435-445.
39. A Musical Anthology of the Orient (Unesco collection) Tibet III, BM 30 L 2011, B1
40. S. I. Vantor, Die Musik des tibetischen Buddhismus, Wilhelmshaven 1978.
41. In: Beiträge zur musikalischen Hermeneutik, S. 121-158.
42. Der Sinn wird durch das Interpretans ersetzt, ein neues Zeichen, das seinerseits ein Interpretans hat usw.
43. S. Watzlawick, S. 66-67.
44. S. auch D. Hartwich-Wiechell, Pop-Musik, Köln 1974, S. 237-241.
45. Reinbek 1975, besonders: Akustische Systeme, S. 147-203.
46. S. Tembrock, S. 203.
47. In: Musik und Verstehen, S. 48-57.
48. Führer durch den Konzertsaal, I. Abt., 1. Bd., 4. vollst. neu bearb. Aufl. Leipzig 1913, S. 211-220.

49. Zur Sinndeutung der 4. und 5. Symphonie von Beethoven, in: Zeitschrift für Musikwissenschaft XVI, 2, 1934, S. 65-83.
50. S. H. H. Eggebrecht, Zur Geschichte der Beethoven-Rezeption, Mainz 1972.
51. In: Musik und Verstehen, S. 121-147.
52. S. 124.
53. Präzisierung der Inhalte und Abdruck der Texte und Beispiele zu diesem Kapitel erfolgen in der oben genannten Veröffentlichung.
54. Zürich 1954.
55. I, Leipzig 1977.
56. Berlin 1780.
57. In: Phantasien über die Kunst für Freunde der Kunst, Hamburg 1799.
58. In: Phantasiestücke in Callots Manier, Bamberg 1813.
59. S. Markus 1, S. 260-263.
60. 2 x 13, 1 x 12, 1 x 10, 2 x 9, 2 x 7, 1 x 6 P. (nachgeschr.: 1 x 14, neues Thema).
61. 1 x 11, 2 x 9, 2 x 8, 3 x 6, 1 x 3, 1 x 0 P.
62. Tractatus compositionis augmentatus.
63. Musurgia universalis, Rom 1650, 1, S. 366 ff. u. II, S. 145 ff.
64. Die Beziehungen zwischen Musik und Rhetorik im 16.-18. Jahrhundert, Würzburg 1941 (bes. S. 92-93).
65. Die Bildlichkeit der wortgebundenen Musik Johann Sebastian Bachs, Mainz 1950.
66. S. 75.
67. Das Symbol in der Musik, Leipzig 1940.
68. In: AfMw 1978, S. 122-145.
69. Was ist musikalischer Historismus, in: Zwischen Tradition und Fortschritt. Über das Musikalische Geschichtsbewußtsein, Mainz 1973, S. 52.
70. Hier liegt analoge Kommunikation auf mehreren Ebenen, besonders auf der vor, die sonst die digitale vermittelt und Eindeutigkeit schafft.

Dr. Rainer Fanselau
 Debberode 129
 3014 Laatzen 1

HELMUT SCHAFFRATH (für die Projektgruppe)

Objektivierung und Projektion bei der Entwicklung, Anwendung und Auswertung eines Fragebogens

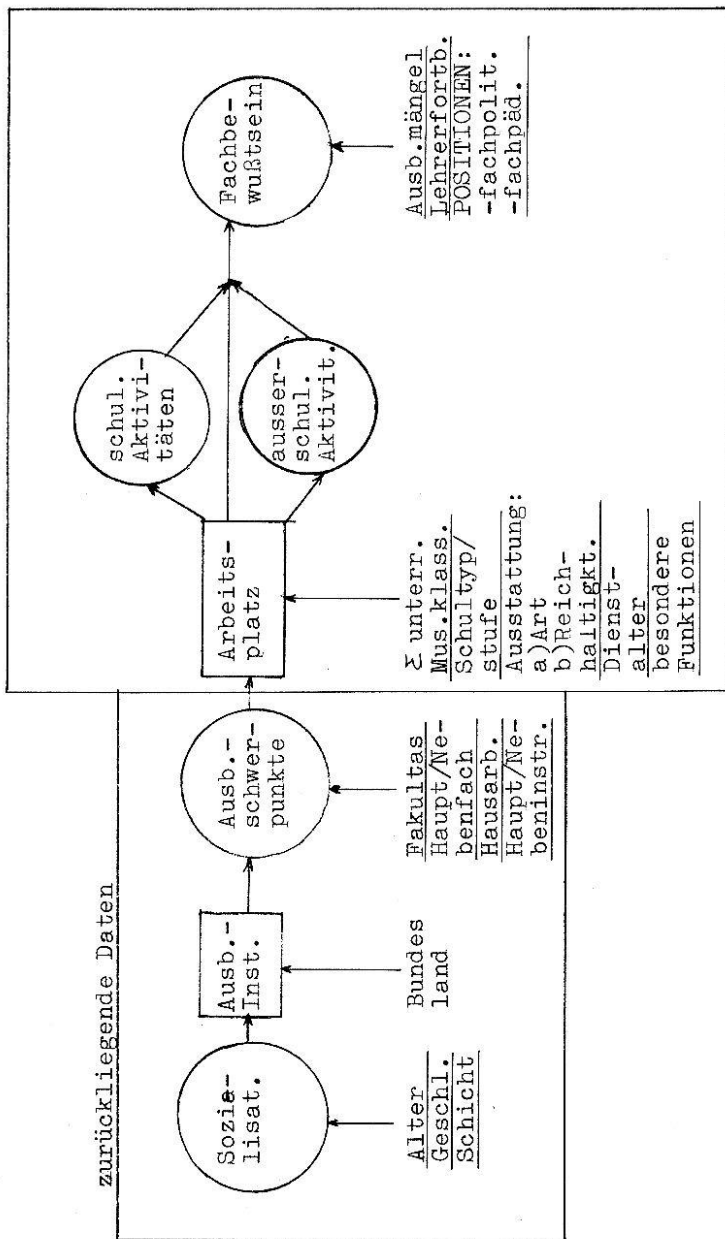
I.

Im Zeitraum von Oktober 1978 bis Dezember 1979 wurden in einer schriftlichen Befragung Daten aus der Situation von Musiklehrern erhoben, die eine Grafik (S. 213) in vereinfachter Form festhält. Aus der Vergangenheit der befragten Gruppe interessierten uns wenige Sozialisationsfaktoren wie Alter, Geschlecht und Schicht, ferner das Ausbildungsinstitut und die Bedeutung, die sie dem Fach Musik in ihrer Ausbildung gemessen an Haupt- und Nebenfach, schriftlicher Hausarbeit und Haupt- und Nebeninstrument beimaßen. Aktuell setzt die Erhebung indes erst am Arbeitsplatz an, erschließt möglichst viele Daten aus der objektiven Wirklichkeit der Kollegen und wird über einige Indikatoren zu schulischen und außerschulischen Aktivitäten bis hin zu Positionen verlängert, von denen wir glauben, sie könnten einen *Teil* des Fachbewußtseins strukturieren. Die Grafik läßt sich auch so lesen, daß in ihr (analog zur Anlage des Fragebogens) von links nach rechts Probleme und Kontroversen in nicht-linearer Weise angehäuft werden, die gerade im letzten Punkt kumulieren. Im übrigen suggeriert die gewählte Darstellungsform schon eine lineare Hypothese, die einem Raster von bislang 60 Einzelhypothesen und einem Referenzsystem von mehr als 60 Begriffen hinzuzufügen wäre.

Zwar wissen wir von vielen Lehrern, daß sie sich durch die Art der Fragestellungen in ihrer täglichen Arbeitssituation auch angesprochen fühlen, was nicht nur an ca. 1000 ausgefüllten Fragebögen zu zeigen wäre, jedoch erscheint mir die positive Bewertung weniger nützlich als die Diskussion kritischer Äußerungen und negativer Erfahrungen.

Neben finanziellen und personellen Problemen, die man mit einer Studie dieser Größenordnung auf sich lädt (es handelt sich um 170 Roh-Variablen bei am Ende mehr als 1000 Personen), verzeichnen wir auch eine geringe Rücklaufquote, die u. a. von, inhaltlichen Kontroversen verursacht sein mag, bedenkt man, daß allein im Kreise der AMPF-Mitglieder wenigstens 1300 Exemplare verschickt wurden. Bevor ich diesen Vermutungen weiter nachgehe, möchte ich jedoch auch noch einige formale Schwierigkeiten nennen:

Erhebungssituation



1. Aus ministeriellen Auskünften Schleswig-Holsteins, des Saarlandes und Hessens entnehmen wir, daß dort die Grundgesamtheiten von Musiklehrern nicht bekannt sind (bzw. „überholungsbedürftig“ in Hessen);
2. Aus dem Bundesland, das noch 1979 mit Erfolg die Prügelstrafe für Hauptschüler verteidigte, war weiter zu hören, daß man uns jetzt auch nicht mehr weiterhelfen könnte, nachdem wir nicht schon bei der Erstauflage die Erlaubnis des Ministeriums eingeholt hätten. Im übrigen sei die Studie wissenschaftlich nicht ergiebig genug;
3. Hinsichtlich einer Unterstützung bei der Verteilung erfuhren wir positive Reaktionen bislang nur aus Berlin und Hamburg;
4. Die insgesamt positivsten Reaktionen bestanden in expliziter Kritik an Bestandteilen des Fragebogens, wie sie etwa von ca. 20 AMPF-Mitgliedern zu lesen war, denen wir die vorletzte Version zugeschickt hatten (es handelte sich um die achte Fassung);
5. Zu den negativsten und der Sache am wenigsten dienlichen Hinweisen sind wohl die blanke Verweigerung zu zählen oder die wenig hilfreichen Gerüchte, aus denen hervorgeht, andere Probleme seien wesentlicher und damit gebühre anderen Untersuchungen der Vorrang;
6. Ein Hochschullehrer verweigerte z. B. die Verteilung von Fragebögen mit dem Hinweis, er kenne keine Lehrer, wenngleich er Lehrer ausbildet, in Gremien tätig ist, die die musikpädagogische Landschaft strukturieren möchten, sich als Verleger betätigt und auch von anderen Möglichkeiten bürokratischer Machtausübung regen Gebrauch macht;
7. Von weiteren Kollegen aus Schule und Hochschule, aber teilweise auch aus eigenen Erfahrungen innerhalb der Projektgruppe, wissen wir ferner, daß man auch andere Sachverhalte untersuchen kann, und daß die Umfrage die fachdidaktischen Positionen nicht genügend zur Geltung bringt;
8. Nicht gerade selten aber wurde von beiden Gruppierungen verhohlen oder auch offen die Meinung vorgetragen, daß empirische Studien ohnehin nichts taugen, usf.

Es erschien mir wichtig, solche Erfahrungen vorwegzuschicken, weil die folgenden Ausführungen erst vor diesem Hintergrund verständlich werden. Dabei scheint es dringend notwendig, eine möglichst entpersonalisierte Diskussion über Haltungen und Einstellungen in der Musikpädagogik einzuleiten, und ich halte es für möglich, prinzipielle Probleme auch anhand weiterer konkreter Beispiele aus den Erfahrungen im Umgang mit der vorliegenden Studie sichtbar zu machen. Der AMPF ist, meine ich, das adäquate Forum hierfür.

II.

Die unübersichtliche Ausbildungs- und Schulsituation in der Musikpädagogik werden zwar häufig beklagt, kaum aber erhoben¹. In elf Bundesländern unterschiedlicher politischer Provenienz bilden insgesamt 85 Institutionen wenigstens fünf unterschiedlicher Ausprägungen – bei einer mit durchschnittlich fünf Lehrenden vermutlich zu gering angesetzten Zahl – Musiklehrer aus. Zwar enthält diese Aussage scheinbar nur quantitative Dimensionen, die darin festgehaltenen Fakten sprechen jedoch dafür, daß aus ihnen qualitative Folgen erwachsen. Zudem könnten sie nachdenklich stimmen, wenn man weiter interpretiert, daß es offenbar wenigstens 425 didaktisch wirksame Lehrende gibt, die im unterschiedlichen politischen Klima nicht alle gleiche Positionen vertreten können, die aber sozialisierend auf die künftigen Musiklehrer einwirken. Mit ähnlich qualitativen Konnotationen bleibt die scheinbar quantitative Aussage behaftet, elf Bundesländer, die über ihre Sozialisationsagenten unterschiedlich dirigistisch in den Unterricht eingreifen, beherbergten wenigstens zwölf verschiedene Schultypen, in denen die Kollegen arbeiten, die von jenen wenigstens 425 Lehrenden ausgebildet wurden. Dabei ist offenbar nicht einmal allen Ministerien bekannt, wie viele Musiklehrer unterschiedlicher Ausprägung in ihrem Wirkungsbereich arbeiten.

Weniger präzise und provokant formuliert verbergen sich ähnliche Feststellungen auch hinter veröffentlichten Teilaussagen von Kollegen², so daß wir uns hinsichtlich der Inhalte in guter Gesellschaft wissen. Es fragt sich nur, ob auch die Form akzeptabel ist, in der wir nach Bezügen zwischen den scheinbar pluralistisch unkenntlich gemachten Erscheinungen suchen, oder weiter gefragt, ob genügend inhaltliche Bezüge zwischen den erwähnten Quantitäten und unseren Quantifizierungen existieren. Bevor wir allerdings Gerüchten nachgehen, die vielfach auf falschen Interpretationen beruhen, müssen weitere Motive geklärt werden, die Anlaß zur Erhebung scheinbar belangloser Tatsachen in objektivierter Form geben. Der Versuch etwa, quantitative Daten über die Ausstattung von Musikräumen zu erheben, ist nicht mit dem Vorwurf abzutun, hier handele es sich um die übliche Reduktion der Wirklichkeit auf Meßbares. Die Erkenntnis, daß aus Art und Reichhaltigkeit der Medienausstattung und ihrer Benutzung nicht auf die Qualität des Unterrichts geschlossen werden kann, verleitet Kollegen bisweilen zu der Interpretation, es würde überhaupt Unsinniges erhoben. Daß aber bestimmte Lernziele ohne eine bestimmte Zahl von Medien nicht erreichbar sind, ist zwar keine quantitative Aussage,

wohl aber bedarf fundierte Kritik an der objektiv nachprüfbaren Situation der Musiklehrer auch der objektiven Nachprüfung

- wenn eine Studie für den Bereich Münster zeigt³, daß fast 88 % aller Hauptschulen nicht über einen Musikraum verfügen, was sicher nicht auf eine optimale Ausstattung schließen läßt,
- wenn 1975 ein Schulverwaltungsblatt⁴ die Einrichtung von Musikräumen so beschreibt, daß man von Hochstapelei reden muß,
- wenn in einem unserer Fachorgane z. B. 1976 eine „*vielseitigere und attraktivere Ausstattung*“ von Musikräumen doch wohl deshalb gefordert wird, weil es an ihr gebricht⁵,
- wenn man 1977 den Zusatz „*Medien*“ aus dem Curriculum eines Bundeslandes von Amts wegen streicht (was immerhin noch daran zu erkennen ist, daß das betreffende Inhaltsverzeichnis dieses Stichwort mit der Seitenangabe nach wie vor enthält)⁶, und
- wenn 1979 viele Medienhinweise, die als inhaltliche Folgerung in zwei weiteren redaktionell vorliegenden Curricula zu verstehen sind, vermutlich von findigen Juristen wieder gestrichen werden⁷.

Die Diskrepanz zwischen dem, was Planer der Schulbürokratie, aber auch der Schulbuchverlage fordern oder streichen, und den schon an äußeren Bedingungen nachzuweisenden praktischen Möglichkeiten, bedarf auch unbestechlicherer Nachweise als das Hörensagen oder die Kenntnis fünf lokaler Schulen, will man zu ihrem Abbau überhaupt beitragen. Der Vorwurf, man würde positivistischen Faktenfetischismus betreiben, ist so doch wohl kaum begründbar, bedenkt man, daß die hier erhobenen Daten einerseits der politischen Argumentation (z. B. von Schulmusikverbänden) als *Werkzeug* verfügbar gemacht und andererseits damit hoffentlich auch eine Diskussion darüber initiiert wird, wie denn ein bestimmter Arbeitsplatz optimal oder minimal ausgerüstet sein sollte.

Der Anregung aus einer AMPF-Tagung (1974), Lernziele zu eruieren, konnten wir bei der beabsichtigten Stichprobenstreuung nur mit halbem Herzen folgen. Für dieses Vorhaben schlägt Friedrichs allerdings auch eine Vorstudie vor⁸, der die insgesamt 21 letzten Items entsprechen können. In pädagogischen Termini ausgedrückt handelt es sich im Gegensatz zu den Items einer früheren; nur auf ein Bundesland bezogenen Studie⁹ nicht um Grob-, sondern um Leit- oder Richtziele, deren inhaltliche Legitimation von denen übernommen werden muß, die sie propagieren. Sie entbehren nie des Charakters von Plakaten, bei denen es schwerfällt, zwischen fachdidaktischen und eher bildungspolitischen Aussagen zu unterscheiden. Die dahinter verborgenen Konzepte werden im übrigen durch je eine Ana-

lyse der gegenwärtig zirkulierenden Musikdidaktiken und Musiklehrbücher wissenschaftlich gestützt¹⁰.

Gewiß bleibt es problematisch, manche dieser Ziele aus dem argumentativen oder historischen Kontext zu lösen und zu schlüssigen Items zu verdichten, andererseits lassen sich diese Stereotypisierungen aber in den meisten Fällen sehr stringent ableiten. Auch hierfür sollen, stellvertretend für viele mögliche, drei Beispiele angeführt werden:

1. Ein Slogan führte bislang zu den unterschiedlichsten trennscharfen Reaktionen. „*Musikmachen ist besser als Musikhören*“ wurde nicht von uns formuliert, sondern von Paul Hindemith. Buchstäblich plakatiert war dieser Spruch in den späten fünfziger und frühen sechziger Jahren in manchem (meist gymnasialen) Musikraum zu lesen. Da die vorliegende Befragung sich auch an Altersgruppen wendet, die jene Zeit aktiv erlebten, maßen wir diesem Klischee aus der Geschichte der Musikpädagogik einige Bedeutung bei. Das Problem, es aus einer historischen Situation gelöst zu haben, die viele nicht kennen, bleibt uns bewußt. Angesichts leicht belegbarer restaurativer Tendenzen in der Musikpädagogik¹¹ ist ihm aber auch ein Aktualitätsgehalt nicht mehr abzusprechen.
2. In einer Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-W. hieß es noch 1969: Musik kann „*in vorzüglicher Weist jene Kräfte des Menschen . . . entwickeln, die in der Welt der Rationalität zu verkümmern drohen*“, und das Oberschulamt Nordwürttemberg erklärte noch 1970 der Presse: Musik solle „*im Zeitalter der Automation . . . ein Gegengewicht zu der überhandnehmenden Intellektualisierung (bilden)*“¹².

Mit der Formulierung „*Innerhalb der heutigen Schule, die das Rationale überbetont, sollte Musikunterricht eine Ausgleichsfunktion haben*“ (Item 72), konnten wir wohl eher eine Sache auf den Punkt bringen, als sie aus einem wie auch immer gearteten Zusammenhang zu reißen.

3. Wenn 1975 wieder ein *Lehrplan für die Klassen 5 und 6 der Hauptschulen, Realschulen sowie der Gymnasien der Normalform* die Formulierung enthält: „*Der Musikunterricht soll Freude am Singen wecken, fördern und erhalten. Es sollte daher regelmäßig gesungen werden . . .*“¹³, dann hat ein weiteres Item dieses Komplexes sehr wohl auch in der klišierten Form seine Berechtigung: „*Der Musikunterricht in der Schule hat die Aufgabe, zum Singen zu motivieren*“ (Item 73).

Das Webersche Postulat, empirische Tatsachen und deren Wertungen auseinanderzuhalten¹⁴, ist wohl hinsichtlich der Formulierung solcher Items immer noch sinnvoll. Im Unterschied zur Entwicklung dieser Fragen werden wir jene Trennung aber spätestens nach der Auswertung wieder aufheben. Da in allen Bundesländern Politiker und Didaktiker sich – leider

oft nur implizit – auf Bildungsziele berufen, hat die Formulierung solcher Richtziele ebenso ihre Berechtigung wie die oft gehörte Forderung nach deren Differenzierung in Grob- und Feinziele. Eine Studie, die insgesamt elf Bundesländern „angemessen“ sein soll, beschränkt sich dabei allerdings sinnvollerweise auf die Richtziele.

Zwei seltsam widersprüchliche Behauptungen, in denen sich unterschiedliche Tendenzen der musikdidaktischen Landschaft manifestieren könnten, mögen verdeutlichen, daß der hier abgefragte Komplex auch anderen Zündstoff birgt:

Brömse schlußfolgerte 1977¹⁵ aus seinem empirischen Material, daß Musiklehrer das musikdidaktische Konzept in der Schule anwenden, das ihnen während des Studiums als relevant vermittelt wurde. Logisch wäre das schon, nur weiß Gieseler heute – vermutlich wohl kaum auf Grund empirischer Einsichten –, daß „*die Schulwirklichkeit korrigiert (habe), was didaktisches Wolkenkuckucksheim war*“¹⁶. Wenn dieser Widerspruch damit erklärt werden soll, daß es nur die Verabsolutierung einer bestimmten Position ist, die von der Schulwirklichkeit und nicht vom Trendsetting der eingangs erwähnten 425 Lehrenden korrigiert wird, dann müßte der Zustimmungssindex bei sämtlichen Items der letzten Fragebogenseite (fachdidaktische und -politische Positionen) sehr hoch ausfallen. Immer unter der Voraussetzung, daß es uns gelungen ist, die wichtigsten Positionen einigermaßen vollständig zu Items zu verdichten, und daß man erwachsenen Experten beim Ausfüllen nur positiv formulierter, aber doch qualitativ unterschiedlicher Positionen keinen Halo-, Positions- oder sonstigen Effekt unterstellt (was sich im übrigen an einer Item-Analyse untersuchen ließe). Die Frage aber, ob Diskrepanzen zwischen der vertretenen didaktischen Position und dem tatsächlichen Unterricht existieren, ist nur durch intensive Fallstudien zu beantworten.

Eine grundlegende Schwierigkeit bei der Durchführung solcher Aktionen, die auch bisweilen kritisch vermerkt wurde, besteht darin, die Adressaten zufriedenstellend über die Absichten zu informieren. Da dies weder aus quantitativen noch aus umfragetechnischen Gründen möglich war, neigen einige Kollegen dazu, ihre Interessen, Bedürfnisse und Einstellungen auf die Umfrage zu projizieren. Schriftlich hierzu dokumentierte Beispiele sind etwa:

- die Unterstellung, man wolle die instrumentale Ausrüstung deshalb erheben, um Rückschlüsse auf notwendige und überflüssige Geräte zu ziehen. Die Angst vor dirigistischen Folgen ist nicht nur in solchen Fällen spürbar.

- die Bemerkung: „*Man fühlt sich fast als erzkonservativ, wenn man die Spalte ‚lehne ab‘ ankreuzt*“ oder
- der Wunsch, die Auswertung möge dazu führen, Unterrichtshilfen zusammenzustellen.

Die Notwendigkeit einer zurückhaltenden Begründung läßt sich auch an dem unerwünschten Effekt belegen, den wir durch die Verschickungsaktion eines VDS-Landesverbandes verzeichnen konnten. In einem Begleitschreiben wurden die Mitglieder u. a. aufgefordert, die von uns gewünschte Kritik besonders hinsichtlich der „undifferenzierten“ letzten Items und ihres „zu groben Antwortrasters“ zu formulieren. Die Reaktion auf dieses „Sozial-Erwünschte“ hätten wir auch mit einem noch größeren Antwortraster und der Frage vorplanen können:

Die letzten Items sind zu undifferenziert und das Antwortraster ist zu grob:

ja nein

Denn die zu über 90 % aus diesem Bundesland stammenden Kommentare beschränken sich auf diese Aussage und bestätigen somit kaum die Ursache einer empirischen Regel, derzufolge eine vorgegebene Liste um so weniger ausreichen soll, je eingehender jemand seine Gründe durchdacht hat¹⁷. Gleichwohl sind wir diesem Landesverband und seinen Mitgliedern für ihre tatkräftige und konstruktive Unterstützung zu Dank verpflichtet. Wenn Fragebogenseiten, wie die bislang kommentierten, bisweilen das Attribut „völlig unausfüllbar“ erhielten, hinterläßt dies bei den Auswertern nicht zuletzt deshalb große Ratlosigkeit, weil dieselben Personen nahezu geschlossen den Antwortvorgaben durch Ankreuzen und Ausfüllen nachkamen. – Auch die Rede davon, in diesem Fragebogen werde zu viel generalisiert, ist selbst nur eine generalisierende Formel, und die etwas präzisere Anmerkung, man beabsichtige mit solchen Studien nur den Artefakt eines „Durchschnittslehrers“ herzustellen, ist nicht nur falsch, sondern erschöpft sich überdies noch in sinnloser, einstudierter Diskriminierung, solange man einem bestimmten Erkenntnisinteresse keine methodisch-inhaltliche Alternative entgegenzustellen hat¹⁸.

Das Mißverhältnis zwischen dem Selbstverständnis von Musikpädagogik und den hier praktizierten Methoden kann nicht klarer zum Ausdruck gebracht werden als durch den ehrlichen Vermerk, der Fragebogen stehe in der Form einem Fach entgegen, das von der Kreativität lebe. Empirikern dieses Faches, die doch immer zugleich Musiker sind, ist es offenbar nicht gelungen, solchen Stigmatisierungen entgegenzuwirken. Vor diesem Hintergrund könnte zumindest manche ideologische Reaktion erklärt werden

wie der Kollektivismus, mit dem viele Kollegen auf der Individualität ihrer Probleme verharren, als müßten sie befürchten, eine empirische Studie könnte keine Differenzen mehr „sichtbar“ machen. Sagt Richter z. B. noch: *„das vergleichende Studium der neuen Musiklehrpläne für die Studienstufe offenbart eine extrem unterschiedliche Einschätzung von der Eigenständigkeit des Musiklehrers“*¹⁹, so hören wir andererseits von Kollegen, daß es den Musikunterricht nicht gebe, den Musiklehrer auch nicht, daß also hier Unzulässiges abgefragt werde. Die Angst vor dem Verlust von so viel oder so wenig Individualität und das Mißtrauen gegen *die* Empirie, die es ja wie den perfekten Fragebogen auch nicht gibt, scheint nicht gerade ein individualisierendes Merkmal zwischen Schulmusikern zu sein. Wir können konkrete Zusammenhänge zwischen diesem Phänomen und der Position, die von den jeweiligen Agenturen und Filialen der Kollegen aus Hochschule und Praxis vertreten werden, schon deshalb nicht untersuchen, weil hierfür keine Merkmale erhoben wurden. Präzisere Aussagen sind aber auch deshalb nicht sinnvoll, weil zu vermuten ist, daß ein hoher Prozentsatz dieser Meinungen im relativ niedrigen Rücklauf gar nicht mehr repräsentiert ist. – Man kann aber davon ausgehen, daß solche Probleme die Situation der in diesem Fach aus der Mode gekommenen Empirie charakterisieren und folglich auf breiterer Basis diskutiert werden sollten.

Das grundlegende Problem, die operationalisierbaren Fakten könnten in einer Studie dieser Größenordnung zu viel an Erkenntniswert einbüßen²⁰, möchten wir dadurch ergänzen, daß die Alternative intensiver Fallstudien einerseits nicht zu generalisierbaren Ergebnissen führt, und andererseits die induktive Synthese von vielen dieser Fallstudien auf eine Zeit zu vertagen wäre, in der sie nur noch für eine historische Wissenschaft von Belang sein würde. Auch scheinbar objektive Daten werden schließlich dazu erhoben, um auf die Realität zurückzuwirken, und der geringste Effekt, den man sich von der vorliegenden Studie versprechen kann, besteht darin, eine Fläche zu erzeugen, an der sich jene bislang vertagten Fallstudien reiben.

Es ist übrigens nicht weniger legitim, davon auszugehen, daß andere unser Erkenntnisinteresse teilen, als zu glauben, wesentlicher wäre die Untersuchung anderer Sachverhalte. Die langwierige, auch für die Verfasser der Umfrage nicht abgeschlossene Diskussion über „das wesentliche“ aber bleibt so lange abstrakt, wie man sich nicht auf konkrete Größen festlegt, die im Zuge der Operationalisierung „sichtbar“ und damit kritisierbar werden. Auch wenn bis hierher noch nicht alle Zweifel beseitigt waren, schien uns jene bewährte Devise zu folgenswer, derzufolge nur jemand, der

nichts tut, auch dann nichts falsch machen kann, wenn andere inzwischen neue Tatsachen schaffen.

Ob mit diesen Ausführungen die Probleme von „Objektivierung“ und „Projektion“ thematisiert wurden, ist eine nicht weniger lohnende Frage wie die, ob „a-moll“ das Kennzeichen von Wagners Tristan-Vorspiel ist.

UMFRAGE ZUR SITUATION DES MUSKUNTERRICHTS AN ALLGEMEINBILDENDEN SCHULEN
DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!

WENN SIE DIESEN BOGEN SCHON EINMAL AUSGEFÜLLT HABEN, REICHEN SIE IHN BITTE
WEITER!

Neben dem Versuch einer Analyse, welche musikpädagogischen/musikdidaktischen Konzeptionen in der Schule vorrangig anzutreffen sind, und einer Erkundung von Stellungen und Leerformeln ist das wichtigste Ziel dieser Umfrage die möglichst differenzierte Darstellung der Bedingungen für heutigen schulischen Musikunterricht. Damit könnten auch aussagekräftige Unterlagen für bildungs- und fachpolitische Diskussionen zur Verfügung gestellt, d.h. empirisch untermauerte Argumente für Verbesserungen geliefert werden. Darüber hinaus wird erhofft, daß von bestimmten Ergebnissen innovatorische Anregungen für weitere curriculare Arbeiten im Fachgebiet Musik ausgehen.

In einer ersten Befragungsaktion wurden in der Zeit vom September 1978 bis zum Januar 1979 rund 7000 Fragebogen über die Mitglieder des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung, der das Projekt aktiv unterstützt, über Mitglieder der Gesellschaft für Musikpädagogik, Mitglieder (Institute) der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, den Vorstand des Verbandes Deutscher Schulmusiker, Landesverband Niedersachsen, die Neue Musikzeitung (als Beilage in einem Teil der Ausgabe) und durch die Mitarbeiter am Forschungsprojekt verteilt. Der Rücklauf war allerdings unbefriedigend. Im Interesse der Wichtigkeit und Bedeutung der Sache versuchen wir nun über die Zeitschrift Musik und Bildung in einer zweiten Befragungsaktion der Untersuchung eine breitere empirische Basis zu geben. Hierzu erbitten wir Ihre Mithilfe. Bei Ihrer Arbeitsbelastung wissen wir, welchen Anspruch unsere Bitte um Teilnahme bedeutet. Aber vielleicht sind Sie doch der Sache wegen dazu bereit, Ihre Zeit zur Verfügung zu stellen.

Um die folgenden Seiten vollständig auszufüllen, benötigen Sie etwa 40 Minuten. Wir haben uns bei der Formulierung um ein bestmögliches Maß an Eindeutigkeit bemüht. Trotzdem werden einige Fragen Kritik auslösen. Auch daran sind wir interessiert. Sie können sie am Ende des Fragebogens notieren.

Eine sinnvolle Auswertung setzt die vollständige Beantwortung aller Fragen voraus. Die Kästchen sind zum Ankreuzen vorgesehen, bei allen offenen Fragen sollten freie Antworten auf den gepunkteten Linien erfolgen.

Die Auswertung wird etwa ein Jahr dauern und möglicherweise in Buchform erscheinen. Wir werden Sie aber auch schon vorher über Fachzeitschriften informieren. (Erste Zwischenberichte wurden im Mai dieses Jahres in Musik und Bildung und in der Neuen Musikzeitung veröffentlicht).

Den ausgefüllten Fragebogen schicken Sie bitte so bald wie möglich an die folgende Adresse:

Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik
Justus Liebig-Universität Gießen
Karl Glöckner-Straße 21
6300 Gießen

Haben Sie bitte Verständnis dafür, daß wir das Rückporto nicht übernehmen können. Für Porto- und Telefonkosten steht uns kein Etat zur Verfügung.

Für das Ausfüllen und die Rücksendung Ihres Fragebogens danken wir Ihnen sehr herzlich.

Mit freundlichen Grüßen

Ihre (gez.)

Erika Funk-Hennigs (Neuß)
Thomas Ott (Hamburg)
Winfried Pape (Gießen)
Helmut Schaffrath (Berlin/Osnabrück)

Diese Spalte bitte nicht
ausfüllen

Pers. Nr. Karte

6	7
---	---

9 10
coffee

im Jahr:

Jahr		
12	13	14

Jahr		
12	13	14

Jahr		
12	13	14

Jahr		
12	13	14

Jahr		
12	13	14

Jahr		
15	16	17

Jahr		
15	16	17

Jahr		
15	16	17

28 19
Kehrf. →

28 19
Kehrf. →

28 19
Kehrf. →

28 19
Kehrf. →

28 19
Kehrf. →

28 19
Kehrf. →

28 19
Kehrf. →

Diagram illustrating a 2x2 grid structure. The top row is labeled with '2a' and '11'. The bottom row is labeled with '(a+b+1)'.

Diagram illustrating a 2x2 grid structure. The top row is labeled with '2a' and '11'. The bottom row is labeled with '(a+b+1)'.

22

23

23

24 25 26
1/2 4 - Hunder M

27 28 29 30
L Mehrfach -

24 25 26
1/2 4 - Hunder M

27 28 29 30
L Mehrfach -

24 25 26
1/2 4 - Hunder M

27 28 29 30
L Mehrfach -

8. Die schr. Hausarbeit erfolgte im Fach:

31 32
[] []

9. Mein(e) Hauptinstrument(e) war(en):

33 34 35 36

[] [] [] []
Mehrf.

(Bei Hauptfach Gesang bitte hier unter "Hauptinstrument" angeben !)

10. Mein(e) Nebeninstrument(e) war(en):

37 38 39 40

[] [] [] []
Mehrf.

11. Wo erfolgte der Studienabschluß (ggf. -abschlüsse) ?

Baden-Württemberg. → [1]

Niedersachsen → [7]

Bayern → [2]

Nordrh.-Westf. → [8]

Berlin → [3]

Rheinl.-Pfalz → [9]

Bremen → [4]

Saarland → [10]

Hamburg → [5]

Schlesw.-Holst. → [11]

Hessen → [6]

44 42

[] []

12. Welche der folgenden Tätigkeiten üben Sie z.Z. aus ?
(Hier sind auch Doppelnennungen möglich !)

Referendar → [1] seit 19....

Lehrer an einer Grundschule → [2] seit 19....

Lehrer an einer Hauptschule → [3] seit 19....

Lehrer a.e. Mittelstufenzentrum → [4] seit 19....

Lehrer a.e. Realschule → [5] seit 19....

Lehrer a.e. Gymnasium → [6] seit 19....

Lehrer a.e. addit. Gesamtschule → [7] seit 19....

Lehrer a.e. integr. Gesamtschule → [8] seit 19....

Lehrer a.e. Sonderschule → [9] seit 19....

Lehrer a.d. Orientierungsstufe → [10] seit 19....

Reformierte Oberst. d. Gymnasiums → [11] seit 19....

an folgendem/den Schultyp(en):

..... seit 19....

Code Jahr
43 44 45 46
[] [] [] []

[] [] [] []
47 48 49 50 Mehrf. 1

51 52 53 54 +
[] [] [] [] Mehrf. 2

55
[]

13. In welchem Bundesland sind Sie beschäftigt ? (Bitte
benutzen Sie den Schlüssel von Frage 11) → []

56 57
[] []

14. Sind oder waren Sie tätig:

als Fachmoderator [1] → von 19.... bis 19....

als Mentor [2] → von 19.... bis 19....

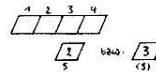
als Fachleiter [3] → von 19.... bis 19....

als Kontaktlehrer [4] → von 19.... bis 19....

58 Code
59 60 61 62
[] [] [] [] von/bis 1

63 Code
64 65 66 67
[] [] [] [] von/bis 2
Mehrf.

Karte 2



Welche schuleigenen Geräte stehen Ihnen für den Unterricht zur Verfügung ?
(Bei "ja" bitte die gesamte waagerechte Spalte ausfüllen. Die stärker umrandeten Felder bitte nicht ausfüllen.)

	BESITZ				2		BENUTZUNG		2/3		ZUSTAND			3
	nein	ja: Anzahl					Häufigkt. pro Woche				einwandfrei	Mängel	unbrauchbar	
15. Plattenspieler			6					99						15
16. Stereo-Anlage			7					48						16
17. Stereo-Tonb.-Gerät			8					45						17
18. Tonbandgerät			9					45						18
19. Kassettenrecorder			10					47						19
20. Mikrophon(e)			11					49						20
21. Kopfhörer			12					31						21
22. Synthesizer			13					11						22
23. Mischpult(e)			14					55						23
24. Flügel			15					75						24
25. Klavier			16					59						25
26. Orgel			17					61						26
27. Cembalo			18					66						27
28. Orff-Instrumentar.			19					65						28
29. Schlaginstrument(e)			20	21				67						29
30. Streichinstrument(e)			22	23				69						30
31. Holzblasinstr.			24	25				71						31
32. Blechblasinstr.			26	27				73						32
33. Plattensammlung			28	29				75						33
34. Tonbänder			30	31				76						34
35. Kassetten			32	33				6						35
36. Overheadprojektor			34					8						36
37. Diaprojektor			35					10						37
38. Epidiaskop			36					12						38
39. Video-Recorder			37					14						39
40. Film-Projektor			38					16						40

41. Hat die Schule, an der Sie unterrichten, einen Fachraum für Musik ?

nein ja, und zwar: gut ausgerüstet —————→ 1
mäßig ausgerüstet —————→ 2
nicht ausgerüstet —————→ 3

43

42. Arbeiten Sie im Unterricht mit Musiklehrbüchern ?

☒ nein ja, und zwar:

.....
.....

43. Sind Klassensätze davon vorhanden ?

nein -----> ☒ 1

nein, denn jeder Schüler besitzt ein Exemplar -----> ☒ 2

ja, von allen -----> ☒ 3

ja, nur von:

44. Möchten Sie lieber andere Musiklehrbücher benutzen ?

☒ nein ja, und zwar:

.....

45. Arbeiten Sie im Unterricht mit Liederbüchern ?

☒ nein ja, und zwar:

.....

46. Arbeiten Sie mit einer Schulplattensammlung ?

☒ nein ja, und zwar:

.....

47. Ist die Lehrerbücherei ausreichend bestückt ?

☒ nein ☒ ja

48. Welche Bücher sollten Ihrer Ansicht nach dringend angeschafft werden ?

.....

.....

.....

49. Hat die Schule musikpädagogische und/oder musikwissenschaftliche Zeitschriften abonniert ?

☒ nein ja, und zwar:

.....

Karte 3

44	45			
		<inf.		
46	48	50		
52				
		Mehrf.		

54	
----	--

56	58		
----	----	--	--

60	62	64	
66	68	Mehrf.	

70	72	
----	----	--

74

offen

76	78	80
----	----	----

50. Haben Sie persönlich musikpädagogische und/oder musikwissenschaftliche Zeitschr. abonniert ?

nein ja, und zwar:

1 2 3 4

51. Wie viele Klassen unterrichten Sie im Fach Musik ?
(Bitte geben Sie auch die Schülerzahl an.)

.....Klassen =Schüler

1 2 3 4 5

6 7 Klassen

8 9 10 11 12

52. Wie groß ist etwa die Gesamtschülerzahl Ihrer Schule ?

.....Schüler

11 12 13

	früher		z.Z. od. künftig	
	ja	nein	ja	nein
53. Leiten Sie einen Schulchor ?				
54. Leiten Sie ein Schulorchester ?				
55. Leiten Sie eine Schul-Band ?				
56. Leiten Sie eine Folklore-Gruppe ?				
57. Sind Sie der einzige ausgebildete Fachmann Ihrer Schule für Musik ?				
58. Planen Sie mit Ihren Fachkollegen gemeinsame Unterrichtseinheiten ?				
59. Unterbreiten Sie Ihrem Schulleiter bzw. der Konferenz Finanzierungs- vorschläge für das Fach Musik ?				
60. Haben Sie mit Kollegen fächerüber- greifende Projekte durchgeführt ?				

49

15

16

17

18

19

20

21

61. Nennen Sie bitte die Themen aus Frage 60:

.....
.....

offen

62. Würden Sie uns bitte Gründe nennen, falls Sie eine der o.a. Aktivitäten (53 - 60) heute nicht mehr ausführen ?

.....
.....
.....
.....

offen

63. Sind Ihnen besondere Mängel Ihrer Musiklehrerausbildung aufgrund der Praxiserfahrung deutlich geworden ?

☒ nein ja, und zwar:

offen

64. Wären Sie an besonderen Lehrerfortbildungskursen interessiert ?

☒ nein ja, und zwar:

offen

65. Engagieren Sie sich außerhalb der Schule für eine musikalische, musikpädagogische, musikwissenschaftliche oder fachpolitische Tätigkeit ?

☒ nein ja, und zwar:

offen

Bitte nehmen Sie zu den folgenden Behauptungen Stellung:

	stimme zu	weiß nicht (neutral)	lehne ab	
66. Der musikalische Geschmack der Schüler ist nicht durch die soziale Herkunft bestimmt				23
67. Musikalität ist keine Voraussetzung für Leistungen im Musikunterricht				24
68. Der musikalische Geschmack der Schüler ist nicht geschlechtsspezifisch				25
69. Musikmachen ist besser als Musikhören				26
70. Auf Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen könnte auch verzichtet werden				27
71. Der musikalische Geschmack der Schüler ist altersspezifisch				28
72. Innerhalb der heutigen Schule, die das Rationale überbetont, sollte der Musikunterricht eine Ausgleichsfunktion haben				29
	1	1	1	

22
7

						30
Der Musikunterricht in der Schule hat die Aufgabe,						
	sehr wichtig	wichtig	neutral	unwichtig	völlig unwichtig	
73. zum Singen zu motivieren						31
74. Orientierungshilfen gegenüber der Vielfalt des heutigen Musikangebots zu leisten						32
75. Liedgut zu vermitteln						33
76. die Schüler zu befähigen, Musik aus ihrem gesellschaftlich-politischen Zusammenhang heraus zu begreifen						34
77. musikalisch begabte Schüler zu fördern						35
78. Notenkenntnisse zu vermitteln						36
79. jeden Schüler zu fördern, und zwar besonders auch im Rahmen seiner jeweiligen außerschul. Musikinteressen						37
80. die Schüler zum Musikmachen im weitesten Sinne zu motivieren						38
81. zum Verständnis musikalischer Kunstwerke anzuleiten						39
82. die auditive Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler zu fördern						40
83. den Schülern zu helfen, auch ihre mit Popmusik und Schlager gemachten Erfahrungen zu verarbeiten						41
84. die musikalische Kreativität der Schüler zu entwickeln						42
85. zum Verständnis der zeitgenössischen Kunstmusik anzuleiten						43
86. die Genußfähigkeit der Schüler zu steigern						44
87. in die Grundlagen der Musik (allgemeine Musiklehre) einzuführen						45

Haben Sie Anmerkungen und Ergänzungen zu bestimmten Fragen oder zum Fragebogen insgesamt ?

Vielen Dank !

SUMMARY

The essay discusses problems, prejudices, „Projections“ and imputations that have arisen as a result of a questionnaire on the present situation of music in the schools of the Federal Republic of Germany. These phenomena lead to reflection upon the political, empirical and (especially in the field of Cognition) theoretical implications, thus revealing, on the one hand, those standards employed by German scientists, and on the other, those employed by teachers.

Anmerkungen

1. Vgl. hierzu etwa die literarische Untersuchung ohne Musikhochschulen von: Klinkhammer, R., Musiklehrerbildung in der BRD im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Kunst, Regensburg 1977, ferner: Zimmerschied, D., Feststellungen vom Bedarf an Musiklehrern und Untersuchungen über die Motivation zur Studienwahl, in: Höhnen, H. W. Binkowsky, B. M. Hopf, H. Jacoby, R. (Hrsg.), Modellversuch der Staatl. Hochschule Ruhr, Folkwang Hochschule –Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik, Regensburg und Mainz 1978; Richter, Chr., Anmerkungen zum Berufsbild und zum Selbstverständnis des Musiklehrers in der Studienstufe, in: Mus 4/1977; Gieseler, W., Balance zwischen Kunst, Wissenschaft und Lehre, in: NMZ, Aug./Sept. 1979, S. 25.
2. Vgl. Richter, Chr., a.a.O. (1977), der gar das Fehlen empirischer Untersuchungen über das Berufsfeld beklagt (S. 177). Vgl. Jacoby, R., Ursachen und Wirkungen des Mangels an Musiklehrern, in: MuB 3/76, S. 136 ff., und Fuhrmann, R., Unterrichtsmotivation und Attraktion des Musiklehrerberufs in der Wissenschaftsschule, in: MuB 3/74, S. 171 ff., in denen hauptsächlich die Fächerflut der Kollegen problematisiert wird.
3. Deneke, M., Die mediale und personale Ausstattung im Musikunterricht der Sek. I im Bereich Münster, Hausarbeit für das Erste Staatsexamen, Lehramt Sek. I, Münster 1977.
4. Zit. nach: MuB 2/1975 (Niedersächs. Schulverwaltungsblatt, Jan. 1975).
5. Zander, H./Züghardt, M., Der Musiklehrer in der S. I. Überlegungen zu den Ausbildungsvoraussetzungen und Ausbildungszielen der zweiten Phase der Lehrerbildung, in: MuB 11/78, S. 267.
6. Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Musik, hrsg. v. Senator f. Schulwesen, Berlin 1977.
7. Derzeit redaktionell vorliegende Curricula für Grundschule und Gesamtschule, Berlin (1979).
8. Friedrichs, J., Forschungspläne zur Analyse des musikbezogenen Verhaltens in der Schule und seiner außerschulischen Determinanten, in: Forschung i. d. Musikerziehung 1975, S.28.

9. Brömse, P., Interessengebiete Jugendlicher im Musikunterricht, in: Forschung i. d. Musikerziehung 1975, S. 62 ff.
10. Ross, R., Neue Ziele und Inhalte in Musiklehrbüchern seit 1970 (Arbeitstitel), Diss. Man., Univ. Gießen, Frühj. 1980.
11. Vgl. hierzu etwa den durchsichtigen Versuch Gieseler, dies neutral darzustellen, in: NMZ, Aug./Sept. 1979 (a.a.O.).
12. Beides zit. n.: Mail, V., Wer nur Musik kennt, kennt auch sie nicht, in: NMZ, Okt./Nov. 1978, S. 8.
13. Zit. n. Mali, a.a.O.
14. Weber, M., Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik, Stuttgart 1956 (z. B. S. 263 f.).
15. Brömse, P. (1975), a.a.O.
16. Gieseler, W. (1979) a.a.O.
17. Friedrichs, J., Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg 1973 (S. 206).
18. Wie sich zeigt, sind wir weder am „*gesellschaftlich durchschnittlichen Schein*“ interessiert, noch an dem von der Frankfurter Schule hinlänglich kritisierten Objektivitätsfetisch. vgl. hierzu: Adorno, Th. W., Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied 1969 (S. 101).
19. Richter, Chr. (1977), a.a.O.
20. Zum Problem der Operationalisierung vgl. a.: Faltin, P., Die Musik als Gegenstand der Psychologie, Ästhetik und Soziologie, in: Forschung i. d. Musikerziehung 1977 (S. 7 ff.).

Dr. Helmut Schaffrath
 Claudiusstr. 3
 1000 Berlin 21

WILHELM SCHEPPING

Zum Medieneinfluß auf das Singrepertoire und das vokale Reproduktionsverhalten von Schülern

Neue Daten und Fakten zur Lieddidaktik

Trotz allem Wandel von Prinzipien und Meinungen auf dem Feld der Musikpädagogik dürfte es doch wohl unumstritten sein, daß immer noch der Schüler selbst sowohl Ausgangspunkt wie Zielpunkt jedes musikpädagogischen Handelns und jeder didaktischen Reflexion und Konzeption sein muß – eine sogar fast tautologische Selbstverständlichkeit, möchte man meinen, die aber allzu leicht, meist durchaus unbewußt, mißachtet oder in ihren Konsequenzen unterschätzt wird. Dann z. B., wenn ein der Praxis inzwischen entfremdeter Pädagoge an die Stelle des Schülers entweder ein Wunsch- oder ein Zerrbild setzt, weil er eigene temporäre, u. U. länger zurückliegende Erfahrungen mit jungen Menschen als überzeitlich und grundsätzlich gültig deutet, persönliche Eindrücke also statt wirklicher Empirie zur Basis seiner musikpädagogischen Reflexion macht und blind dafür ist, wie stark die Gesellschaft unserer Zeit und Weltregion und die von ihr geschaffenen Lebensbedingungen eben jene jungen Menschen verändert haben. Oder auch, wenn Pädagogen in der Praxis ihrer Beobachtungsgabe und ihrem persönlichen Urteil so sehr vertrauen, daß sie nicht bemerken, wie sehr sie dazu neigen, sehr subjektive und oft durch die Projektion ihres Selbst verformte Eindrücke von „der Jugend“ für repräsentativ und damit allgemeingültig zu halten und an dieser fehlerhaften Empirie ihre pädagogische Reflexion und Aktion ausrichten.

Sicher hat Elisabeth Noelle-Neumann immer noch Recht mit der in ihrer Einführung in die Methode der Demoskopie 1963 getroffenen Feststellung: *„Allein mit der Beobachtungsgabe können wir soziale Wirklichkeit nicht wahrnehmen. Wir müssen uns mit Geräten (verständlicher hätte sie gesagt: mit „Hilfsmitteln“, wie sie die Soziologie entwickelt hat, nämlich u. a. dem der Demoskopie) ausrüsten, die unsere Fähigkeiten verstärken.“*¹

Diese Notwendigkeit gilt selbstverständlich auch im Bereich der Musikpädagogik, und zwar schon dann, wenn man auch nur den ersten Teil jener eingangs als im Grunde selbstverständlich bezeichneten Forderung erfül-

len möchte, daß der Schüler selbst der Ausgangspunkt unserer musikpädagogischen Bemühungen zu sein hätte – ein Postulat, das Hartmut von Hentig in einem Interview noch jüngst so ausdrückte: „... von dem ausgehen, was die Schüler schon kennen“² – wenn er auch etwas leichtfertig anschoß, das sei heute einheitlicher als früher, und hier liege daher das Problem nicht. – Die Schwierigkeit, wirklich zu wissen, „was die Schüler schon kennen“, sei im folgenden an einem naheliegenden Exempel aus dem Sektor der Lieddidaktik dargestellt.

Eine bekannte Tatsache ist der hohe mediale Musikkonsum unserer Zeit, und man weiß insbesondere recht genau Bescheid über den Umfang, den dieser Konsum bei der Jugend angenommen hat. Zahlreiche empirische Erhebungen haben dazu eine Fülle von Belegen und Daten geliefert. Inzwischen wissen wir durch sie – zum Erstaunen so mancher Pessimisten – aber auch zuverlässig, daß der Medienkonsum die Singaktivität nicht etwa beseitigt, sondern daß von den elektronischen Medien z. T. sogar eine stimulierende Wirkung auf das Singen und andere musikalische Aktivitäten der Medienbenutzer ausgeht³.

Allerdings: Die Musikpädagogik bekam bisher nur in den seltensten Fällen eine präzise Antwort auf die sowohl in fachhistorischer wie in aktueller Sicht für sie weit wesentlichere Frage, welches Singgut denn ganz konkret der Gegenstand der überall festzustellenden neuen – und z. T. eben offensichtlich auch medienstimulierten – Singaktivität der Jugend sei. Dies aber ist für die Musikpädagogik deshalb doch wohl eine entscheidende Frage, weil für jeglichen Ansatz einer Lieddidaktik, die sich auch um das aktuelle Popularlied bemüht – mag sie nun ihren Schwerpunkt in der phänomenologischen oder funktionalen Objektanalyse sehen, mag sie mehr rezeptionsorientiert oder auf vokale Reproduktion ausgerichtet sein –, ja doch die konkreten Objekte des Schülerinteresses und ihrer vokal-musikalischen Laienaktivität zuerst überhaupt einmal zuverlässig ermittelt sein müssen.

Die einschlägigen neueren Befragungen zur Rezeption der Popularmusik bei Schülern vermitteln bisher aber solch konkrete Informationen nicht. Das liegt daran, daß sie in der Regel – seltsamerweise – lediglich Auskunft über die Präferenzierung bestimmter *Musikgattungen* (z. B. „Deutsche Schlager“; „Volksmusik“; „Jazz“; „Pop“; „Operette“ u. ä.) und/oder spezieller *Stilrichtungen* eingeholt haben. Das gilt u. a. für die Untersuchungen von Klausmeier⁴, Pape⁵, Hartwich-Wiechell⁶ und Kleinen⁷. Man braucht aber z. B. in einer Klasse – und sei es ein 8. Schuljahr – auch nur einmal die Frage nach der Gattungs- oder Stilzuordnung bestimmter Titel des Popularsektors zu stellen, um aus den divergierenden Antworten die

Fragwürdigkeit der auf solcher Zuordnung basierenden Ergebnisse und damit auch der Methode zu erkennen – ganz abgesehen von der Grobstrichigkeit und Differenzierungsbedürftigkeit solcher Etikettierung. Weder kennt der Normalschüler – und, gerade er ist ja dort befragt worden – die ihm vorgegebenen Kategorien genau genug, noch sind diese selbst überhaupt genügend eindeutig definierbar; und noch weniger fügt sich das oft schon in einem einzigen Titel die verschiedensten Gattungs- und Stilebenen mischende musikalische Material des aktuellen Popsektors solch starren Ordnungsschemata.

Selbst wenn sich Autoren solcher Datenerhebungen der Schwierigkeit der Abgrenzungen von Gattungen und Stilen durch die Probanden bewußt waren und – wie z. B. Pape – durch Zusatzfragen nach den favorisierten Interpreten die Antwortbereiche enger einzugrenzen suchten, blieben die Ergebnisse kaum weniger pauschal; denn in der Regel sind es – wie Verkaufsziffern, Hitparaden und „Evergreens“ ja sehr eindeutig belegen – eben nicht bestimmte Interpreten, Gruppen und Stilrichtungen, die der Konsument gänzlich pauschal akzeptiert oder gar präferiert, sondern nur ganz spezielle Titel, während z. B. andere Titel desselben Interpreten oft durchaus unfavorisiert bleiben. Oft finden ja nicht einmal beide Seiten einer Single ein gleichgroßes Interesse: Man kauft und hört sie vorzugsweise wegen eines der beiden Titel. Nicht zuletzt auf diesem spezielleren Interesse und der Möglichkeit individueller Titelauswahl beim Hören beruht ja letztlich auch das gute Geschäft der Musicboxen in Gaststätten.

Vielleicht aus solchen Erwägungen schlug Gröning 8 einen ganz andersartigen – aber nur scheinbar erfolgversprechenderen – Weg zur Ermittlung des aktuellen Liedrepertoires und besonders beliebter Schlager ein: Er ließ nämlich seine Probanden (Schüler) alle Schlager einerseits und alle Volkslieder andererseits aufschreiben, die sie kannten und innerhalb von 10 Minuten mit ihren Liedanfängen bzw. Titeln zu notieren vermochten. „Kennen“ aber bedeutet ja durchaus noch nicht „Bevorzugen“, ja noch nicht einmal „Singen können“ oder wirkliche Reproduktionspraxis, und so sagt das Ergebnis über den Bezug der Befragten zu denen von ihnen benannten Titeln im Grunde nichts aus.

Verständlicherweise stimmen die aus solchen Angaben über die Bevorzugung bestimmter Interpreten oder Stilrichtungen oder über die Kenntnis bestimmter Titel errechneten Relationen zwischen Schlager- oder Popmusikbevorzugung einerseits und Volkslied-Interesse oder -desinteresse andererseits sowie die daraus abgeleiteten weiteren soziologischen, psychologischen und musikpädagogischen Folgerungen nicht mit der sehr viel differenzierteren und komplexeren musikalischen Wirklichkeit über-

ein, wie sie auch über die reale vokale Laienaktivität im Populärmusiksektor oder gar über die Funktion von Lied und Singen heute kaum Konkretes aussagen. Die Musikpädagogik kann also mit solchen Daten nur wenig anfangen: sie sind weder für die Situationsanalyse („*was der Schüler schon kennt . . .*“) noch für die schulische Stoffvermittlung oder gar für die Lied- und Singdidaktik verlässliche Orientierungsdaten. Speziell für die schulische Liedvermittlung z. B. benötigt aber der Lehrer solche Daten, wenn er sich nicht gegenüber der offensichtlichen neuen Singbereitschaft der Jugend passiv verhalten will, um das Lied bestenfalls als Objekt soziologischer, politischer, musikhistorischer oder musikästhetischer Erörterung im Unterricht zu behandeln, sondern wenn er – wie es auch die Prämisse dieser Darlegungen ist – zugleich im Sinne eines „*handlungsorientierten Curriculums*“ in seiner musikpädagogischen Ausprägung das Singen als – naturgegebene – Möglichkeit musikalischer Aktivität neben anderen in den Musikunterricht miteinbezieht und damit u. a. dem Lied dort einen in Zielsetzung, Umfang, Objektwahl und Methode auf die jeweiligen Adressaten abzustimmenden, didaktisch fundierten Raum bietet.

Für die Grundlegung einer neuen Lieddidaktik ebenso bedauerlich ist es, daß noch zwei weitere Fragenkomplexe bezüglich der aktuellen Singpraxis bisher weitgehend offen geblieben sind: zum ersten die Frage, welchen konkreten Anteil an der Vermittlung der wirklich präferierten Lieder und Vokaltitel die elektronischen Medien haben, und zweitens: ob bzw. – wenn ja – wie sie das Rezeptions- bzw. Reproduktionsverhalten auf vokalem Sektor beeinflussen.

Die inzwischen sicherlich bekannt gewordene Untersuchung zur Situation des Singens in der Bundesrepublik, die unter Anregung und Leitung Ernst Klusens und der Mitarbeit Vladimir Karbusickys und des Verf. im Neusser Institut für Musikalische Volkskunde (PH Neuss) durchgeführt und 1974/75 veröffentlicht worden ist ⁹, scheint fast die einzige zu sein – man verzeihe dieses „pro domo“ –, die mit Hilfe erprobter empirischer Verfahren solches konkrete Daten- und Faktenmaterial erschlossen hat, das die Musikpädagogik so dringend benötigt. Diese Erhebung ging zwar zunächst – Gröning vergleichbar – ebenfalls von der Frage nach der Bekanntheit – in diesem Fall allerdings vorgegebener – Lieder aus, schloß aber sogleich daran die Frage an, welche dieser Lieder die Befragten wirklich sangen, und mündete schließlich in die Bitte, die besonders beliebten der gesungenen Lieder zusätzlich anzukreuzen.

Die Ergebnisse haben einiges Aufsehen erregt und bei der Volksliedforschung wie der Musikpädagogik – so scheint es – mit zu einer Neuorientierung beigetragen. Nur kann die Forschung natürlich bei diesen Daten

nicht stehenbleiben, so aufschlußreich sie in konkreter und in grundsätzlicher Hinsicht auch nach wie vor sind. Denn gerade das Liedrepertoire unterliegt ja – bei aller jetzt schon erkennbaren, aber noch im Langzeitversuch zu erhärtenden Konstanz bestimmter Kernlieder – erheblichen Schwankungen und schnellen Wandlungen. Daher sind Liedforschung wie Musikpädagogik gezwungen, den aktuellen Stand ständig neu zu erforschen. Die Musikpädagogen brauchen solche Informationen vor allem auch deshalb, um gegebenenfalls Repertoireeinseitigkeiten ihrer eigenen Vermittlung wie bei den Schülern zu kompensieren, d. h. wenn nötig Alternativen anzubieten, damit eine stilistische, epochenmäßige, geographisch-nationale und politische Pluralität möglichst auch in diesem musikalischen Sektor gewahrt wird, aus der der Schüler das für ihn selbst Passende, von ihm Benötigte oder Bevorzugte auswählen kann.

Für die Musikpädagogik bietet die erwähnte Repräsentativerhebung des Instituts aber gerade in schulischer Hinsicht ein Problem: daß die Befragten nämlich nicht diejenigen Jahrgänge voll repräsentierten, die Grund- und Hauptschule bzw. Primar- und Sekundarstufe I besuchen; denn das Mindestalter der Probanden war damals auf 14 Jahre angesetzt. So fehlen also bisher der Musikpädagogik verlässliche aktuelle Daten zum Singrepertoire und zur Singpraxis der Jugend im Grund- und Hauptschulalter.

Solche Datenkenntnis könnte aber auch noch einen weiteren Effekt erzielen: Es ist heute mit Recht üblich geworden, in der Schule ein Stück Demokratie mitzuverwirklichen, indem der Schüler u. a. über die Gegenstände seines Unterrichts bis zu einem gewissen Grad und innerhalb eines bestimmten größeren Rahmens mitentscheidet, indem man ihn z. B. fragt, welche von verschiedenen zur Auswahl gestellten Themen im Musikunterricht behandelt werden sollten. Meist ist dies allerdings ein recht fragwürdiges Verfahren: Der Schüler kennt das nicht, für oder gegen das er sich entscheiden soll.

Seltsamerweise ist eine solche Orientierung am Schülerwillen gerade in dem Sektor des Musikunterrichts recht unüblich, in dem der Schüler heute in einem weit höheren Maße als in vielen anderen Bereichen Bescheid wüßte, über was er da mitzuentscheiden hätte: nämlich über das „Ob“ und über das „Was“ des Singens in der Schule. Stattdessen „verordnet“ man bzw. verwehrt man: von seiten der Didaktik; von seiten der Richtlinien – bis hin zu Liederlisten bzw. zur Ausklammerung vokaler Reproduktion; von seiten der Lehrer sowie der Schul- und Liederbuchautoren. Letztere verfassen Liedersammlungen nach eigenem gusto und lassen sie den Schulen zum Konsum verordnen: Keines der bekannten Schulliederbücher gibt irgendeine Auskunft darüber, welchen Anteil daran z. B. das von Jugendli-

chen der entsprechenden Altersstufe wirklich Gesungene und Gewünschte hat. Es widerspräche natürlich dem Wesen und Sinn musikpädagogischen Handelns, würde man Liederbücher nun allein nach dem Wunschrepertoire der Schüler ausrichten; genau so falsch aber ist es, in direkter Umkehrung zu verfahren und den Schülerwillen außer acht zu lassen.

Aus solchen Gründen erschien es notwendig, den von der musikpädagogisch orientierten Liedforschung eingeschlagenen Weg weiterzuverfolgen, den Faden wieder aufzunehmen, die Gegenwartssituation im Blick zu halten und die aktuelle Konstellation nach dem als geeignet erwiesenen quantifizierenden Verfahren weiterzuerforschen.

Dies geschah – wenn auch geographisch in sehr viel begrenzterem Rahmen und ohne den Anspruch einer Repräsentativerhebung, wie es bei der Untersuchung des Neusser Instituts der Fall gewesen war – im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen, die der Verf. in verschiedenen Semestern der drei letzten Jahre durchgeführt hat und die schon auf Grund ihrer Thematik – eben der des aktuellen Liedrepertoires von Grund- bzw. Hauptschülern – eine Weiterführung und Aktualisierung jener anderen Untersuchungen einschließlich eigener Erhebungen von 1975/76¹⁰ nahelegten. Inzwischen ist bereits die 4. Etappe einer Langzeituntersuchung erreicht, die 1980 fortgesetzt und 1981 abschließend ausgewertet werden soll.

Folgende Intentionen hat diese Untersuchung in musikpädagogischer Hinsicht:

1. Bessere Durchschaubarkeit der Interessen und Tendenzen in der vokalen Rezeption und Reproduktion Jugendlicher im Schulalter,
2. Zuverlässigere Grundlagen, um den Aktivitätsgrad und das soziale Umfeld vokaler Praxis der Jugend ermessen zu können,
3. Erkennen der maßgeblichen Einflußfaktoren und soziokulturellen Determinanten vokaler Vermittlung,
4. Klärung der Relation zwischen vokalem Gruppenverhalten und Einzelverhalten, speziell der Gültigkeit des Gruppenstereotyps bestimmter Präferenzen beim anonym befragten Einzelnen,
5. Gewinnung einer tragfähigen materialen Basis vokaler Reproduktion in der Schule durch konkrete Information über den abrufbaren Liedbesitz der Schüler bis hin zum Wunschlid,
6. Erleichterung einer gerechten Balance in der Spannung zwischen Liedverordnung, Liedangebot und freier Liedwahl,
7. Minderung der Motivationsproblematik im schulischen Singen,
8. Bereitstellen von Materialien für Ansätze einer letztlich anthropologisch

orientierten Rezeptions- und Wirkungsforschung im Populärmusiksektor.

Obwohl die Aufschlüsselung der bisher gesammelten Daten noch nicht ganz abgeschlossen ist, zeigt sich bereits jetzt, daß gerade bezüglich der eingangs dargestellten primären Fragestellung der Untersuchung 1. nach dem aktuellen präferierten Singgut, 2. nach dem Einfluß der Medien auf dieses Singgut wie auf das Rezeptions- und Reproduktionsverhalten und 3. nach den bevorzugten Singgelegenheiten wesentliche Informationen angefallen sind, deren Mitteilung vor Abschluß der gesamten Langzeituntersuchung auch insofern geboten ist, als ihre Ergebnisse zwar nicht im Prinzipiellen, wohl aber im Speziellen ja eine relativ starke Aktualitätsgebundenheit haben – und vom Ausgangspunkt der Befragung her durchaus auch haben sollten: Die Kerndaten sollten nämlich jeweils möglichst kurzfristig abrufbar sein, um noch im Zeitraum der Lehrveranstaltungen analysiert, auf ihre Konsequenzen hin befragt und unmittelbar für die praktische Arbeit genutzt werden zu können.

Da für das Projekt keine speziellen Forschungsmittel zur Verfügung standen und empirische Erhebungen in Schulen ja recht hinderlichen behördlichen Restriktionen unterliegen, wurde lediglich ein sehr knapper, nicht mehr als nur eine Seite Umfang erreichender Fragebogen mit einem Dutzend Fragen entworfen, der schnell ausgefüllt und als kurzer – erlaubter – Test der Lehrer, auch für den eigenen Gebrauch, in ihrer Klasse durchgeführt werden konnte. Erfasst wurden bei den beiden letzten Befragungen, deren Daten nachfolgendem Bericht zugrundegelegt sind, jedoch immerhin rund 2100 Schüler aus NRW: 1200 Grund- und 900 Hauptschüler bzw. Gymnasiasten bis zur 10. Klasse; d. h. also Schüler zwischen 7 und 10 bzw. 11 und 16 Jahren. Und die Antworten dieser Schüler enthalten neben den unmittelbar erfragten Daten zum bevorzugten Liedrepertoire sehr aufschlußreiche und konkrete Informationen bezüglich des Einflusses der akustischen Medien auf das präferierte Liedrepertoire und zugleich – wenn auch mehr implizit – auf die vokale Reproduktion selbst.

Um hier schon wenigstens einige Andeutungen vorwegzunehmen: Sie lassen deutlich werden, wie stark und weitreichend dieser Einfluß tatsächlich ist, aber auch, wo er seine Grenzen hat; und sie belegen, in welchem Maß der Medienkonsum inzwischen aus einer Passivität, die man ihm vielfach vorgeworfen hat, in aktive Teilhabe – z. T. besonderer Spezies – übergegangen ist; genauer: Sie zeigen, daß dieser musikalische Konsum beileibe nicht echolos und stumm erfolgt, sondern in weit größerem Umfang, als bisher vermutet, eine oft unbewußte, aber durchaus klingende vokale Reaktion weckt. Aber auch dieser aktivierende Effekt ist für „Eingeweihte“

so pauschal formuliert – im Grunde nicht einmal etwas Neues, sondern ein letztlich sogar bekanntes und die relativ junge und weitgehend noch überblickbare Geschichte dieser elektronischen Medien bereits seit Anfang begleitendes Phänomen.

Ausgangspunkt der Erhebung war unmittelbar die Frage, die bei jener oben erwähnten Repräsentativerhebung des Neusser Instituts zur Situation des Singens in der BRD absichtsvoll erst als dritte gestellt worden war: Gefragt wurde nun nämlich weder nach solchen Liedern, die den Schülern lediglich bekannt waren, noch nach den von ihnen gesungenen Liedern; vielmehr suchte die erste Frage jetzt direkt und möglichst unausweichlich nur darüber Auskunft zu gewinnen, welche Lieder der Befragte besonders gern sänge. Der Wortlaut der Frage war altersspezifisch und möglichst zielgerichtet so formuliert: *„Vermutlich singst du ab und zu ein Lied oder mehrere Lieder. Kannst du einmal überlegen, welche Lieder du besonders gern singst? Du sollst aber nicht möglichst viele Lieder nennen, sondern nur die Lieder, die du besonders gern singst. Denk ruhig ein wenig nach und schreib dann hier auf . . .“* – wobei ein Pfeil zu der Spalte lenkte, in der ggf. die Lieder zu notieren waren.

Diese Frage richteten also – wie angedeutet – die an den entsprechenden Lehrveranstaltungen beteiligten Musikstudenten der Neusser PH bzw. durch sie gewonnene Primar- oder Sekundarstufenlehrer per Fragebogen in 15 Grundschulen sowie in 13 Klassen der Sekundarstufe I von Gymnasien und in 12 Hauptschulklassen in NRW an rund 2100 Schüler bzw. Schülerinnen, wobei die letzteren nur im Hauptschulbereich geringfügig überrepräsentiert waren, während es ansonsten zahlenmäßig zwischen den Geschlechtern relativ genau 1 : 1 stand.

Schon die auf diese Frage niedergeschriebenen Antworten sind für unsere Klärung des Einflusses der Medien auf das Singerepertoire von ausschlaggebender Bedeutung; denn genau wie zwei Jahre zuvor bei der erwähnten ersten Befragung dieser Art¹¹ erschienen nun auf diesen Fragebogen in absolut wie auch relativ auffällig großer Zahl solche Titel, die im Grunde primär ausschließlich über die elektronischen Medien vermittelt sein konnten – und dies galt durchgehend von der Grundschule bis zur 9. und 10. Hauptschul- bzw. Gymnasialklasse.

An unangefochten und geradezu einsam führender Stelle stand in der vorwiegend im Juni 1978 durchgeführten *Grundschülerbefragung* – sie ist am weitestgehenden ausgewertet¹², weshalb sie hier auch im Mittelpunkt der Erörterung steht – ein inzwischen wohl fast jedem zumindest vom Hörensagen bekannt gewordener Titel: das *„Lied der Schlümpfe“* des Holänders Pierre Kartner, alias *„Vader Abraham“*, oder, seit einiger Zeit, auch

englisch – mit fast „pastoralem“ Einschlag – „*Father Abraham*“ genannt, weil er dieses Lied bald nämlich als „*Smurf-Song*“ auch in Englisch – ansonsten melodisch und klanglich identisch – präsentierte.

Daß schon dieses Lied auch auf unsere Frage nach dem Medieneinfluß auf Grund seiner Favorisierung eine recht eindeutige Antwort gibt, wird durch das Ergebnis einer Zusatzfrage bestätigt, die allen Schülern zu sämtlichen auf Frage 1 hin benannten Liedern gestellt wurde; sie lautete: „*Weißt Du zufällig noch, wo oder von wem Du das Lied kennengelernt hast?*“ Und nicht weniger als 85 % der Nennungen bezeichnete die Medien – Schallplatte, Rundfunk und Fernsehen – als Primärvermittler, wobei das Fernsehen an erster Stelle stand.

Angesichts der prominenten Präferenz dieses Titels erscheint es notwendig, sich noch etwas näher mit ihm zu beschäftigen.

Das Lied der Schlümpfe

1. *Sagt mal, von wo kommt ihr denn her?*

Aus Schlumpfhausen, bitte sehr!

Sehen alle da so aus wie ihr?

Ja, wir sehen so aus wie wir!

Soll ich euch ein Lied beibringen?

Ja, wir wollen mit dir singen!

Ich kenn ein Lied mit nem schönen Chor!

Spiel es uns bitte einmal vor!

(Der Flötenschlumpf fängt an!

So singt mal mit!)

La la la...

(Und nun die zweite Stimme!

und nun alle zusammen!)

2. *Geht ihr denn durch einen Wasserhahn?*

Wir gehen durch einen Wasserhahn!

Und auch durch ein Schlüsselloch?

Ja, auch durch ein Schlüsselloch!

Gibt es eigentlich sehr viel Schlümpfe?

Ja, so viel wie kaputte Strümpfe!
Finden Schlümpfe Tanzen fein?
Ja, aber nur auf einem Bein!
La la la...
(He wir sind hier nicht in der Badewanne!
Du, muß das wirklich sein? – Yes, Sir!)

3. Warum seid ihr Schlümpfe klein?
Wir wollen gar nicht größer sein!
Nehmt ihr die Mützen mit ins Bett?
Ja, sonst sind wir nicht komplett!
Habt ihr Schulen in Schlumpfhausen?
Ja; da gibt es nur noch Pausen!
Was mögt ihr am liebsten tun?
Schlumpfen ohne auszuru'h'n!
La la la...

Sagt mal, von wo kommt ihr denn her? Aus Schlumpf-Hausen,
sehen alle da so aus wie ihr? Ja, wir sehen so
Ich kenn ein Lied mit'nem schönem Chor! Spiel es uns bitte
bitte sehr!
aus wie wir! Soll ich euch ein Lied bei-brin-gen? Ja, wir
ein-mal vor! d.c. alx
wol-len mit dir sin-gen! La la la...
2x La la la... 3x

Wenn man jemanden nach diesem Titel fragt – wie es flankierend zur Formalerhebung in mehreren Tonbandinterviews geschehen ist –, so wird meist spontan der offensichtlich einprägsamste Abschnitt dieses Titels angestimmt: jener im Grunde simple Trällerrefrain, in den einzustimmen im Lied selbst „Vater Abraham“ ja auch eigens auffordert.

Daß es gerade der Refrain ist, der dann angesungen wird, ist noch ein spezieller Aspekt des Medieneinflusses auf Lied und Singen, auf den später noch zurückzukommen ist.

Wenn sich auf Grund der Nennung dieses Titels als erste Ausbeute der Erhebung nun mancher Musikpädagoge fragen wird, inwiefern denn seine Disziplin ein solches Ergebnis überhaupt tangiere, wieso also ein solches Produkt des Trivialektors Gegenstand seiner wissenschaftlichen Bemühungen bzw. seiner didaktischen Reflexion zu sein hätte, so mag ihn die genauere Mitteilung des Befragungsergebnisses vielleicht schon nachdenklicher stimmen. Denn immerhin benannten von den rund 1200 befragten Grundschulern nicht weniger als 440 Jungen und Mädchen – beide Geschlechter in nahezu gleicher Zahl – dieses „*Schlumpflied*“ als besonders gern gesungen; d. h. mehr als jeder dritte Schüler, wobei ich glaube, daß dieses Ergebnis sogar eine gewisse allgemeine Repräsentativität erreicht – weshalb, wird bald deutlicher werden.

Aber noch ein weiteres: Von 67 dieser Schüler benannte auf die nur ihnen zusätzlich gestellte Kontrollfrage: „*Kannst du mir Lieder nennen, die Du mit deinen Mitschülern im Unterricht gerne singen möchtest?*“ nochmals knapp 1/3 wiederum an erster Stelle, d. h. mit der höchsten Punktzahl überhaupt, eben dieses Lied.

Was die Musikpädagogen bei diesem „*Schlumpflied*“ besonders interessieren müßte, ist doch wohl, wie es eigentlich zu solch eminenter Beliebtheit kommt. Aber diese Frage kann leider nur eine sehr hypothetische Umschreibung von Beantwortungsmöglichkeiten finden; denn sie deckt eben jenes oben erwähnte bedauerliche Defizit musikpädagogischer Forschung, aber auch der Forschung der durch sie angesprochenen systematischen Disziplinen auf – der Musikpsychologie, der Musiksoziologie wie der Musikästhetik: das „*Fehlen einer methodisch einigermaßen gesicherten, für die Praxis anwendbaren Wirkungsforschung...*“¹³: Denn keine dieser Disziplinen bietet bisher mehr als nur Ansätze einer fundierten Antwort auf die Frage nach dem Grund solch eminenter Präferenz eines bestimmten Titels bzw. bestimmter Musik.

Das wiegt bei diesem Titel um so schwerer, als seine Beliebtheit sich beileibe nicht etwa auf die Altersstufe der Grundstufenschüler beschränkt. Dies ist hier allerdings nicht unmittelbar empirisch zu belegen, denn die

Hauptschülerbefragung datierte vor Beginn der „*Schlumpflied*“-Ära; es ist aber durch andere, ebenfalls empirisch fundierte Daten mittelbar zu beweisen. Und zwar schon sehr eindeutig durch die Konsumtionskurve, wie sie aus den durch „Media Control“ erstellten und nach den wöchentlichen Verkaufszahlen des Handels gestuften Hitlisten abzulesen ist, die inzwischen u. a. ja von den Fernsehzeitschriften wöchentlich veröffentlicht werden. Sie belegen, daß dieser Titel auch dort eine inzwischen bereits aufsehenerregende, keineswegs nur Primarstufenschülern zuzuschreibende Spitzenposition hielt. Dieses Faktum sei einmal – zumindest an diesem Beispiel – transparenter gemacht.

Startete der Titel hier im März 1978 noch auf Platz Nr. 10 – also auf der Schlußposition der deutschen Hitliste –, so schnellte er schon im April auf Platz 2 (zweimal) und dann auf den 1. Platz hoch, den er mehrmals nacheinander behielt. Und den dann wieder eingenommenen 2. Rang behauptete er seitdem – mit nur zwei Rückgängen auf Platz drei – in der Sparte „*Deutschland deutsch*“. Ende Juli tauchte er in den Hitlisten sogar zweimal auf – nämlich zusätzlich in der englischen Hitliste, als „*Smurf-Song*“ titulierte: die erwähnte englische Version. Nach dem Start auf Platz 8 war sie zwei Wochen später ebenfalls bereits auf Platz 3 vorgerückt. Und bis Ende September ist das Schlumpflied unangefochten auf beiden Listen verblieben. – Zusätzlich wurde es noch Nr. 1 in der ZDF-Hitparade vom 26. Juni, die ja eine eigene Wertung, darstellt. Ferner war es am 1. Juli auch die Nr. 3 der 8 Musicbox-Bestseller und hielt den 4. Platz im Feld der Musiktitel, die – wieder laut verlässlichen Ermittlungen von „Media Control“ – im Funk „auf 23 Wellen am meisten gespielt werden“¹⁴.

Ob allerdings diese Fakten etwa schon den Schlüssel zur Lösung der Frage nach dem Grund der Beliebtheit bieten, d. h., ob man hier eine musiksoziologische Antwort geben und sagen kann, daß eine solche Spitzenreiterposition fast automatisch eben auch Verkauf auslöse, ist sehr unwahrscheinlich. Denn bei aller Ambivalenz von Ursache und Wirkung (hier: Kaufanreiz) solcher Marktanalysen bleibt doch festzuhalten, daß die Verkaufsstatistik – sprich Hitliste – ja nur nachträglich erfaßt, was geschehen ist. Zuerst war also der Verkaufserfolg da; denn der Titel erschien ja erst auf der Hitliste, nachdem er ohne sie seinen Durchbruch erreicht hatte und damit aus Hunderten anderer Titel hervortrat, die mit derselben „promotion“, also mit ebenso hohem und raffinierten Werbeaufwand und damit auch mit denselben Chancen gestartet wurden – ohne diesen Erfolg. Sicherlich hatte dann auch die Spitzenposition ihre verkaufsfördernde Funktion; aber diese hätte sie ja bei anderen Titeln nicht minder haben

können, die aber bald von wieder anderen verdrängt wurden und schnell von der Hitliste verschwanden.

Zu leicht würde man es sich aber auch machen, wenn man annähme, das „*Schlumpfenwesen*“ – gemeint ist der immense Verkauf von Schlumpf-Figuren, die inzwischen zum beherrschenden Einkaufs- bzw. Glücksspiel-Gewinnobjekt der Jahrmärkte und Spielzeugabteilungen geworden sind – sei die Ursache: Sicher zielt man mit dieser Figur durchaus auf Verkauf ab; das geht sogar unmißverständlich aus einem entsprechenden Vermerk auf der originalen Single¹⁵ hervor, der lautete: „*„Schlumpffiguren` im Vertrieb von Bully GmbH, Bullystraße 1, 7071 Spraitbach*“. Aber: a) wirbt die von dem belgischen Cartoonisten „Peyo“ erfundene Zwergenfigur nicht automatisch zugleich für die Platte, sondern zuerst für sich selbst; so kauften sich nach meinen Beobachtungen u. a. Mitglieder einer Volkstanzgruppe junger Israelis, die im August in Neuss zu Gast waren, ohne je etwas mit dem Schlupflied zu tun zu haben, als Mitbringsel auf der Neusser Kirmes diese Figuren; und b) würde man wieder Ursache und Wirkung verwechseln; denn man mag durch Werbegags noch so stark lancieren: bei dem einen Verkaufsartikel „greift“ es, weil man mit ihm ein bestimmtes Bedürfnis trifft; beim anderen trotz aller Anstrengungen eben nicht. Womit wir wieder bei der Ausgangsfrage nach der eigentlichen Wirkursache wären. So muß also im Musiktitel selbst letztlich auch die wichtigste Ursache für seine Wirkung liegen – sei es im Text, in der Melodie, im Refrain, im Arrangement oder wo auch immer –, für die Musikpädagogik eigentlich ein besonders vielversprechendes Forschungsobjekt, das vielleicht endlich auch Ansatz für jenen Forschungsbereich sein könnte, der – wie bereits angeführt – nach wie vor höchst unterentwickelt ist: eine Liedrezeptions- und Wirkungsforschung. – Lohnend wäre dieses Objekt dafür insbesondere vermutlich auch insofern, als dessen Erfolg sogar der erfolgsgewohnten Schlager-Branche selbst allmählich unheimlich wurde: Nicht von ungefähr führte dieser Erfolg zur Überprüfung des langjährig erprobten und nicht zuletzt auch in merkantiler Hinsicht bewährten Konzepts der Dieter-Thomas-Heck'schen ZDF-Hitparade – ausgelöst von der bangen Frage, wie sie Dieter Feder im Gong¹⁶ stellte: „*Erstarrt die ZDF-Hitparade zu einer langweiligen ‚Wiederholungssendung‘, in der sich die Schlümpfe samt ihrem Vater Abraham auf Ewigkeit an der Spitze tummeln werden?*“

Überprüft man die musikalisch-textlichen Elemente dieses Hit, so könnte man den Erfolg vielleicht besonders in jenem halb spaßigen, halb simplen akustischen Effekt der Schlumpfen-Sprache begründet sehen. Wie simpel er ist, kann man durch den gleichen hier letztlich angewandten Trick – nur reziprok ausgeführt – aufzeigen, indem man die Plattenumdrehungszahl

von 45 upm auf 33 upm reduziert – und schon hat man einen normal singenden Chor statt der – offenbar beliebten – Stimmverfremdung durch die höhere upm-Zahl, wie sie als besonders wirksamer Effekt auf der Platte zu hören ist. Dieser Effekt allein kann aber das Erfolgsrezept der Sache nicht gewesen sein, genau so wenig wie der Trällerrefrain. Denn das eine wie das andere findet sich genauso im völlig unfavorisiert gebliebenen Titel auf der *Rückseite der Erfolgssingle: im so titulierten „Zauberflötenschlumpfe-Song“*¹⁷.

So muß das Erfolgsgeheimnis dann doch wohl in einer besonders glückten Konstellation des Zusammenwirkens von textlichen und musikalischen Komponenten liegen. Solche sind möglicherweise: der nicht unoriginelle und unwitzige Text; ein doch zweifellos volksliedhaftes, mit dem im Schlager ja geradezu intendierten "Bekanntheitscharakter" aufwartendes Melos; ein simpler, und doch durch seinen polyphonen „Touch“ nicht ungeschickt aufgebesserter, obendrein „volkstümlicher“ Trällerrefrain, zu dessen Mitsingen – auch das ist ein wichtiger und aktivierender Faktor – im Lied ja eigens aufgefordert wird: ein „offenes Singen in Schlumpfhausen“ sozusagen, an dem der Hörende aktiviert teilnimmt; natürlich auch jener bei aller Simplizität doch neuartige Verfremdungseffekt der Sprache, auf den ja auch Norbert Linke abhebt, wenn er feststellt (ohne allerdings die empirische Basis seiner Aussage anzugeben): *„Teenager schätzen . . . die Entstellung des natürlichen Stimmklangs bis hin zu offensichtlichem Textblödsinn“*¹⁸. Von Einfluß dürfte ferner der motorisch-tänzerische Impuls des Arrangements sein, dessen sozusagen archetypische Wirkung ich beim Abhören des Titels an meiner 1 1/2jährigen jüngsten Tochter höchst plastisch erleben konnte: Sie hat auf diesen Titel motorisch sehr viel intensiver reagiert, als ich es je bei anderer Musik an ihr beobachten konnte – möglicherweise ein Punkt von vielleicht sogar prinzipieller, nämlich anthropologischer Bedeutsamkeit.

Sieht die Musikpädagogik, die sich ja bisher gerade um solche für manchen Liedforscher geradezu verabscheuungswürdigen und manchem Rundfunkredakteur als fragwürdige Produkte der Massenmedien-(Un)kultur erscheinende Favoriten der Massengunst bis fast in unser Jahrzehnt hinein so gut wie gar nicht bekümmert hat (es sei denn, es handle sich um die Schlager – sprich „Gassenhauer“ – längst entschwundener Zeiten), – sieht also die Musikpädagogik in diesem Lied selbst noch keinen zureichenden Grund, sich mit einem solchen ja nun doch nicht mehr als Schlager-„Eintagsfliege“ abzuwehrenden Produkt zu befassen (vielleicht sollte man für dieses Genre wieder die ältere Bezeichnung der Musikpraktiker,

nämlich „Schlagerlied“ benutzen), so drängt sich ihr dieses Objekt inzwischen aber doch durch seine skizzierte Rezeptions- und Wirkungsgeschichte fast unausweichlich auf.

So weit und so ausführlich der paradigmatische Fall „*Schlumpflied*“, auf den hier deshalb so breit eingegangen würde, weil sich an ihm der mediale Zuschnitt des aktuellen Singrepertoires so besonders deutlich zeigt, andererseits aber auch die fast elitäre Abseitsposition der Musikpädagogik gegenüber solcher aktuellen Lied-(und Schlager-)wirklichkeit besonders kraß vergegenwärtigt wird.

Denn ob man Adornos¹⁹ alle übrigen Hörertypen, insbesondere den „*Unterhaltungshörer*“ erheblich disqualifizierendes „*Expertenhörer*“-Ideal betrachtet; ob man Klausmeiers²⁰ bzw. insbesondere Malamuds²¹ „*Regressions*“-These berücksichtigt mit ihrer impliziten Konsequenz, daß es sich beim Schlagerhören um eine „*existentielle Fehlhaltung*“ und „*neurotische Einstellung*“ handle, und mit ihrer Unterstellung eines „*emotional lag*“; ob man schließlich Wioras²² „*Nihilismus*“-Deutung bedenkt („*Der Schlager ist ein Sinnbild der wurzellosen Konsumentenmasse; er verkörpert das ‚fade Nichts‘, eine der Voraussetzungen des heutigen Nihilismus*“): all diese von der Musikpädagogik zumindest zeitweise, z. T. aber auch bis heute akzeptierten Interpretationen laufen letztlich auf die grobe Diffamierung einer – wie auch vorliegende Untersuchung zeigt – Pluralität der Menschen bezüglich ihrer Musikrezeption und ihres Singusus hinaus. Bezeichnend war in diesem Zusammenhang die Reaktion einiger Lehrer, die jede Mitwirkung bei dieser Erhebung ablehnten, weil sie – wie aus ihren Andeutungen zu entnehmen war – ein „*negatives*“ Ergebnis einseitiger Schlager-Bevorzugung erwarteten: Offenbar wollten sie nicht aus ihrer „*heilen Welt*“ des Schulliedes aufgeschreckt und musikpädagogisch, speziell lieddidaktisch nicht irritiert werden.

„Tröstlicherweise“ ist zumindest ein Ansatz im musikpädagogischen Sektor zu verzeichnen, der gerade die Hitposition jenes „*Schlumpfliedes*“ für musikalische Arbeit im Unterricht zu nutzen sucht, anstatt eine Abwehrposition des Lehrers oder aber eine Resignation bzw. gar kritiklose Identifikation mit dem Schlager-Konsum zu betreiben: In einer der „*Unterrichtshilfen*“ des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik²³ hat Hiltraud Reckmann mit dem Konzept einer Unterrichtssequenz den durchaus beherzigenswerten Versuch dargestellt, das „*Lied der Schlumpfe*“ als Thema zu behandeln – mit dem Ziel allerdings, „*Konsumgewohnheiten zu durchbrechen, genauer: geplanten Konsumzwang und berechnetes Rezeptionsverhalten aufzuheben.*“ Dabei nutzt sie die motivierende und auxiliäre Bekanntheit des melodischen Materials dieses Hits bei den

Schülern, um daraus durch kreative Abwandlung in gruppenimprovisatorischer rhythmischer und harmonischer Arbeit ein Alternativmodell zu gewinnen, bzw. sogar – gestaffelt nach „Spielalter“ zwischen 3. bis 18. Lebensjahr – verschiedene Formen darstellenden Spiels erwachsen zu lassen²⁴.

Da aber dieses Teilergebnis „*Schlumpflied*“ der erwähnten Umfrage hier nicht die alleinige Ausbeute bleiben soll, seien wenigstens noch gerafft einige weitere Daten und Informationen aus dieser Erhebung vermittelt.

Eine Überraschung war der Favorit auf dem 2. Platz – überraschend in alterspsychologischer Perspektive: der Hit:

„Tanze Samba mit mir“²⁵

mit dem den Titel eröffnenden Refrain:

„Du bist so heiß wie ein Vulkan. . .“

Hier scheint es–wieder kann man nur Vermutungen äußern – vor allem der (im wahrsten Wortsinn) musikalische „Knalleffekt“ zu sein, der den ohnehin schlagkräftig-vitalen Refrain (übrigens wieder primär ihn) besonders attraktiv macht, weshalb dieser Refrain auch der Teil der Melodie ist, der von diesem Titel besonders haften blieb., wie u. a. die erwähnten flankierenden Tonbandinterviews und teilnehmende Beobachtungen belegen. „Nur“ auf 158 Nennungen von 1 200 – also auf über 13 % – brachte es dieser Titel – jenes „nur“ im Vergleich zu den schwindelnden Höhen der „*Schlumpflied*“-Nennungen. Auch „*Tanze Samba*“ ist ein reiner Medientitel, und er blieb ebenfalls relativ lang auf den Hitlisten bis zum Befragungsmonat.

Nicht überraschend für die Altersstufe ist wohl der 3. Platz: der „*Heidi*“-Tittelsong der (siehe Medieneinfluß) Heidi-Fernsehserie. Er wird von „Gitti und Erica“ – wie die beiden ganz familiär firmieren – gesungen und ganz bewußt volksmusikalisch-älplerisch gefärbt, einschließlich Jodler und instrumentalem Alpenkolorit²⁶. Dieser Titel erhielt immerhin noch 157 Stimmen – also nur 1 weniger als „*Tanze Samba*“ und damit ebenfalls über 13 % der Voten. Hier ist vielleicht das Zahlenverhältnis zwischen Jungen und Mädchen interessant: es liegt bei 2:3 (Jungen zu Mädchen), und die Relation Stadt-Land beträgt hier gar 1:2!

Wieder reizt die Melodie besonders im Refrain „*Heidi, Heidi, deine Welt sind die Berge*“²⁶, der auch diesen Titel eröffnet, zum Mitsingen, wie ich aus teilnehmender Beobachtung und Befragung ermitteln konnte. Aber

der Titel dürfte seinen guten 3. Platz sicherlich z. T. auch der Tatsache verdanken, daß die Heidi-Serie damals die beliebteste Kindersendung schon seit Jahresbeginn war; denn wenn man aus den nach dem Teleskopie-Verfahren ermittelten Daten einen Maßstab gewinnen darf, dann war sie allein im Januar dreimal unter den 10 Kindersendungen mit den höchsten Zuschauerquoten: nämlich mit 1,99 Mill. beim ersten, 1,63 Mill. beim 2. und 1,57 Mill. Kindern beim 3. Mal ²⁷.

Daß aber auch dieses Lied nicht nur Grundschüler-Favorit ist, bewies das Faktum, daß es selbst in der ZDF-Hitparade, die ja gerade nicht Grundschüler, sondern Teens und Twens als Adressaten sieht, im Januar den 8. Platz errang und sich außerdem in den Hitlisten der Media-Control allein in diesem Jahr 6 Monate lang behaupten konnte und davon sogar für 2 Monate den 2. bzw. 3. Platz hielt.

Sicherlich spielte dabei auch der Text mit seinem Umweltschutz- bzw. „Grüne Welle“-Bezug und seinem Familienidyll in heiler Bergwelt eine zeit- und jugendpsychologisch bezeichnende Rolle.

Den 4. Platz mit 140 Nennungen behauptete der durch Howard Carpendale zum Hit gewordene Schlager *„Ti amo“* (Bagazzi/Tozzi), die eingedeutschte Version des italienischen Hits gleichen Titels, seit Ende 1977 bis Anfang März meist auf dem 1. Platz der deutschen Hitliste und mit einem überschwenglichen Titel-Refrain ein besonders eindringlicher „Ohrwurm“ – auch außerdeutsch hoch plaziert.

Vielleicht noch bekannter dürfte der Titel sein, der den 5. Platz belegte – mit 135 Nennungen. Es ist: *„Und dabei liebe ich euch beide“*, gesungen von Andrea Jürgens – jenem Kinderstar, den Rudi Carells Neujahrs-Show 1977/78 mit diesem sogar szenisch gespielten Titel präsentierte und so schlagartig bekannt machte, erleichtert wohl dadurch, daß die Interpretin schon altersmäßig – als 11jährige Schülerin – zum Identifikations- bzw. auch Mitleidsobjekt besonders prädestiniert schien.

Wieder singt auch Andrea ein Refrainlied, wobei dieser Refrain schon per Plattentitel, aber auch textlich, melodisch (Sextaufschwung) und dynamisch bzw. im Arrangement (chorisches Singen) besonders herausgehoben ist ²⁸.

Ob man nun das Urteil der Plattenhülle vom „natürlichen Charme“ des Kinderstars auch auf die u. a. von Mireille Matthieu spürbar stark beeinflusste Stimme beziehen mag, ist wohl strittig. Jedenfalls beeinflusst wiederum sie, wie die flankierenden Tonbandinterviews belegen, das Mit- und Nachsingen von Kindern, die sie hören, offenbar stark: Sie ahmen Andreas Singstil z. B. täuschend ähnlich nach – womit wiederum der Reproduktions-Aspekt des Medieneinflusses angesprochen wird. Verständlicher-

weise ist auch dieser Titel sehr lange sehr beliebt geblieben; und zwar hielt er sich von Januar bis Juli in den Hitlisten.

Den nachfolgenden Rangplatz nahm ein: 6. „*Belfast*“ – ein von „*Boney M*“ interpretierter rockiger Titel, der ebenfalls medienvermittelt bis Ende Januar auf der Hitliste war.

Erst in der 7. Position erschien – und darauf wartet der Musikpädagoge sicherlich längst – ein Lied, mit dem sich die Schule wohl am ehesten zu befassen bereit wäre, wobei dies allerdings gerade auf dem Hintergrund der Befragungsergebnisse die Willkür bei der Selektion ihrer Unterrichts-Objekte besonders bloßstellen würde. Es ist das Lied: „*Hoch auf dem gelben Wagen*“ – immerhin ein als „Jugendlied“ einzustufendes neueres „Volkslied“, das bereits in der erwähnten ersten Sekundarstufen-Erhebung (SI) auf gut 11 % kam. Daß es hier wohl weniger als ein solches „Volkslied“ noch auch als akustische Bundespräsidenten-Standarte Scheels, sondern wohl vor allem als – medial verbreiteter – Heino-Hit so relativ hohe Beliebtheit erringen konnte, dürfte wahrscheinlich sein.

Dann folgten in der schon, reduzierten Gunst der Schüler noch Udo Jürgens' Pensionärs-Song „*Mit 65 Jahren*“ – wieder seltsam genug auf dieser Altersstufe und doch jugendpsychologisch verständlich – und sein Fußball-WM-Song „*Buenos dias Argentina*“. Und endlich nochmals ein zumindest durch sein bereits gesetzteres Alter wieder zum Volksliedsektor – wenn auch zum außerdeutschen – tendierendes Lied: „*My Bonnie is over the Ocean*“.

Die letzten vier der 12 Favorit-Plätze nehmen dann ein: „*Ein Mann, der sich Kolumbus nannte*“ – es hatte bei jener SI-Befragung mit gut 11 % den 8. Platz – und „*Sascha liebt nicht große Worte*“ – zwei in Schulen und Jugendgruppen oft und gern gesungene Scherzlieder; und schließlich – mit fast gleicher Stimmenzahl von rund 90 Benennungen: „*Yes Sir, / can Boogie*“.

Fügen wir aber diesen denkwürdigen Ergebnissen noch einige denkwürdige Daten an: Diese Primarstufen-Teilbefragung erbrachte insgesamt rund 7000 Titel-Nennungen – also einschließlich der Mehrfachnennungen. Und ein für viele wohl „tröstliches“ Ergebnis: Bei Auszählung dieses Gesamtrepertoires stehen Pop- bzw. „Schlager“- zu „Volkslied“-Nennungen rund 40 : 60, sprich knapp 2 : 3 zugunsten „Volkslied“. Dabei wurden die Pop- und Schlager Titel zu fast gleichen Teilen von Jungen und Mädchen genannt, während die Mädchen eindeutig häufiger Volkslieder benannten als die Jungen (3:2). Auch hatten Stadtschüler im Vergleich mit Landschülern mehr Lieder als Schlager im Repertoire (3:2). Und noch anders aufgeschlüsselt: Es wurden rund 600 verschiedene Titel genannt – ein übera-

schend breites und – trotz oder wegen, das ist die Frage – der Medienbeeinflussung so gar nicht genormtes, vielfältiges, vom Schlager und Poptitel über Volks-, Jugend- und Scherzlied bis zum neuen oder auch traditionellen geistlichen Lied reichendes, als „gern gesungen“ eingetragenes Singrepertoire. Von diesen rund 600 Titeln sind sogar nur etwa 30 % Pop bzw. Schlager, der wesentlich größere Teil sind Lieder außerhalb dieses Genres.

Und die Vermittler: zu 47 % werden Institutionen wie Schule, Kirche, Elternhaus genannt, zu 31 % – und damit mit dem höchsten Prozentsatz einer Einzelsparte – die Medien, wobei die auf dem Land wohnenden Schüler um etwa 1/3 häufiger die Medien benennen als die Stadtbewohner, also einen stärkeren Medienkonsum erkennen lassen, der aber – siehe oben – die Breite ihrer Liednennungen nicht schmälerte.

Wenigstens eine knappe Übersicht über die Verteilung der ersten 15 Plätze der vorausgehenden Erhebung gleicher Art bei 900 Schülern der Sekundarstufe 1 sei zum Vergleich angefügt:

1. *Lady in Black* (13 %); 2. *Sorry I'm a Lady* (10 %); 3. *Belfast* (9,5 %); 4. *Yes Sir, I can Boogie* (9 %); 5. *Go down, Moses* (9 %); 6. *Black is Black* (8 %); 7. *Yesterday* (7 %); 8. *Ein Mann, der sich Kolumbus nannt'* (6,9 %); 9. *Es ist für uns eine Zeit angekommen* (6,6 %); 10. *Bolle reiste jüngst zu Pfingsten* (5,6 %); 11. *Sascha geizte mit den Worten* (5,6 %); 12. *What shall we do with the drunken sailor* (5,3 %); 13. *Queen of Chinatown* (5,2 %); 14. *My Bonnie is over the Ocean* (5,1 %); 15. *Nehmt Abschied, Brüder* (5,1 %). Schon hier wird deutlich, daß auch das Sekundarstufen-Repertoire durchaus nicht einseitig-schlagergeprägt ist: Zwar nehmen Schlager- bzw. Pop-Titel die vier ersten Ränge ein und finden in weiteren drei dieser 15 Favoriten der Schülergunst Ergänzung; die übrigen 8 Favorit-Titel aber gehören anderen Sektoren an: Internationaler Folklore, deutschem Jugendlied-Repertoire (mit einer Vorliebe für Scherzlieder), dem Negro-Spiritual und sogar dem geistlichen Sektor volkstümlicher Prägung.

Das gleiche gilt für die Totale der Gesamtnennungen: Von den über 2 500 Nennungen überhaupt gehören rund 1170 dem Schlager- und Popbereich an und sind stark mediengeprägt, während fast 1 400 dem Lied- und Folkloresektor entstammen, also im Verhältnis 5:6 überwiegen.

Wieder war – wie schon bei der früheren Auswertung einer gleichartigen Erhebung – festzustellen, daß da, wo die Schule laut Fragebogen „selten“ oder gar „fast nie“ Singen im Unterricht praktiziert, der Anteil von Medientiteln des Schlager- und Popsektors hochschnellt und alternatives Singgut des Folklore- oder Liedsektors nahezu völlig verdrängt wird. Negativ an dieser Konsequenz ist nicht die Bevorzugung dieses Sektors als solche,

sondern die Absolutheit und Einseitigkeit der Dominanz dieses Sektors und damit die Identität mit dem Marktangebot, d. h. das Verlieren einer Wahlfreiheit auf Grund des Fehlens von Alternativangeboten.

Die Normierung des Wahl-Repertoires ist ansonsten überraschend gering: nur 13 % als Höchstgrenze der Übereinstimmung bezüglich des gleichen Titels - das beweist doch ein, relativ erfreuliches Maß an Individualität gegenüber den Normierungstendenzen des Marktangebots.

Fassen wir abschließend unser Thema nun in beiden Perspektiven – Medien und Liedrepertoire; Medien und Reproduktion – nochmals ins Auge, so ergibt sich für die befragten Grundschüler, und angesichts der großen Zahl von Befragten damit sicherlich auch zumindest tendenziell für viele ihrer nicht befragten Altersgenossen, sowie weitgehend auch für die Schüler der Sekundarstufe I, wie die erwähnten Befragungen dieser Altersgruppe belegten, das folgende, noch durch weitere Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung und Interviews ergänzte Bild:

1. Zum Einfluß auf das Singrepertoire von Schülern

1. Die Liedvermittlung durch die Medien erzielt vergleichsweise unter den genannten Liedvermittlern den stärksten Effekt: Sie prägt das Repertoire am intensivsten, nicht aber am extensivsten; denn 2/3 bzw. – im SI-Bereich – immerhin noch über die Hälfte des Repertoires wird durch andere Vermittler erbracht. Die Mediendominanz in der Liedvermittlung ist, anders gesagt, also zwar relativ, aber eben nicht absolut. Sie steigt aber mit dem Alter an.
2. Die Medien erwirken die größte Gemeinsamkeit in der Liedkenntnis, d. h. sie haben den größten Anteil an einem interpersonell übereinstimmenden, gruppenübergreifenden Repertoire.
3. Beim medienvermittelten Repertoire überwiegen Schlager und Schlagerlied, einschließlich Titelspots, in der Sekundarstufe konkurrierend mit Rocktiteln und Folklore, sehr eindeutig.
4. Es besteht eine weitgehende zeitliche und inhaltliche Parallelität zwischen Liedpräferenzen einerseits und Hitparaden- bzw. Hitlisten-Favoritenstatus in den Medien andererseits. Das aktive Repertoire in diesem Genre wechselt dementsprechend stark und kurzfristig.
5. Bei den auf dem Land wohnenden Schülern liegt der Medienanteil an der Liedvermittlung spürbar höher als bei Stadtschülern.
6. Das medienvermittelte Liedrepertoire ist zumindest bei Primarstufen-

schülern textlich nur zum Teil altersstufen-kongruent, zum anderen Teil dagegen sichtlich stufenfremd (Verführung).

7. Abrufbarer, ggf. spontan aktivierter Liedbesitz aus dem medienvermittelten Repertoire sind primär nicht ganze Titel, sondern vorwiegend die im Schlagergenre ja fast ausnahmslos anzutreffenden, oft textlich wie musikalisch besonders einprägsamen und leicht reproduzierbaren Refrains.

II. Zur Reproduktion medienvermittelten Singgutes

1. Vokale Reproduktion von medienvermittelten Titeln geschieht überwiegend synchron mit der medialen Rezeption. Gründe dafür sind einerseits die stimulierende, auf diesen Effekt ausgerichtete Musik; andererseits die einer anders gearteten, etwa unbegleiteten Reproduktion hinderliche Unentbehrlichkeit der originalen harmonisch-rhythmischen Begleitung sowie des speziellen Arrangements und Kolorits.
Beleg für synchrone Reproduktion sind implizit auch die Antworten der Schüler auf die Frage nach den Singgelegenheiten. Demnach singen Schüler „zu Hause“ fast ebenso häufig wie in der Schule. Wie aber sollte dies angesichts der aufgewiesenen hohen Singpräferenz von Medientiteln, die ja nicht in der Schule ihren Ort hatten, anders geschehen als mit den Medien!
2. Die Grenzen zwischen Rezeptions- und Reproduktionsverhalten sind dabei, wie sich auch durch teilnehmende Beobachtung und Tonband-Mitschnitte ergab, besonders fließend: Einzelne Liedteile – insbesondere Refrains – singt, summt, klopft, pfeift oder trällert man mit, andere rezipiert man mehr passiv.
Gründe dafür sind:
 - a) die Fülle und Kurzlebigkeit des medialen Angebots,
 - b) entsprechende musikalische oder strukturelle Disposition der Vorlage bzw. des Arrangements, nämlich ein Anspruchsniveau-Unterschied zwischen dem meist einfachen Refrain und einem anspruchsvolleren, oft solistisch konzipierten Liedkern,
 - c) Sprachprobleme bei ausländischen Titeln, die aber in der Gunst von Sekundarstufenschülern ja absolut dominieren; in den wenigen Worten des Refrains jedoch sind diese Probleme ja auf ein Minimum reduziert. In der Reproduktion dominiert dementsprechend der Refrain unverhältnismäßig stark.

3. Spezielle Attitüden in Singstil, Textartikulation und Präsentation (Mimik, Gestik) werden gern nachgeahmt und partiell übernommen – bis zur vollkommenen Imitation des Idols, allerdings z. T. auch mit ironischem Einschlag.
4. Zumal dadurch vertieft sich die Kluft zwischen der betont schlichten traditionellen Singweise im Volksliedsektor, einschließlich Jugend-, Schul- und Kirchenlied, und in der Schlager- und Popreproduktion, ggf. auch bei einheimischer oder ausländischer „Folklore“, bei Chanson und Song: ein Singstil, der besondere Attraktivität ausübt.

Auf Grund dessen hat sich allmählich bereits ein spürbarer Wandel im Singstil von Schülern einschließlich Sprechweise, Rhythmisierung und Stimmklang ausgeprägt, der auf deutschsprachigem Sektor im „Folklore-Singen“ einerseits, in der Schlager-Reproduktion andererseits gewisse gegensätzliche, überindividuelle Fixierungen und Normierungen erkennen läßt. Die Auswirkungen gehen inzwischen bis ins Physiologische: Registerdivergenz aufgrund herber Timbrierung, Kopfstimmisolierung und -forcierung bei dynamischer Intensität sowie das verhauchte Singen sind auffallend häufige Erscheinungen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und werden inzwischen auch auf den Volksliedsektor übertragen.

Ob dies und inwieweit dies allmählich einen relativ allgemeinverbindlichen neuen Singusus in unserem engeren Kulturraum ausbildet, wäre eine wichtige Beobachtungsaufgabe der Musikpädagogik wie auch der Musikalischen Volkskunde, die dies durch breitere Felduntersuchungen klären müßte. Ich halte diese Entwicklung – seitdem sie mir bewußt wurde – für nicht weniger revolutionierend als die dargestellten, ja fast schon mit „tektonischen Verlagerungen“ vergleichbaren Wandlungen im Liedrepertoire, wie sie durch die gesammelten und hier auszugsweise vorgelegten Erhebungsdaten vielleicht ein wenig konkreter, durchschaubarer und glaubhafter geworden sind.

Für die Musikpädagogik ist aber wohl dieser Repertoirewandel das brisantere Problem – läßt er doch besonders die Frage nach dem genuinen Gegenstand vokaler Vermittlung in der Schule immer drängender und unausweichlicher werden. Auf dem Hintergrund dieser heiklen Frage sehe ich auch die Aufgabe und den Effekt der dargelegten Befragung: Sie ist ein weiterer Ansatz, um durch die Beobachtung und Dokumentation der realen Singwirklichkeit eine Korrektur der in der Schule bisher vielfach praktizierten alleinigen Ausgrenzung des „Volksliedes“ aus der sehr viel differenzierteren und vielschichtigeren Totale des populären Liedgesangs zu erwirken. Denn diese Singwirklichkeit impliziert m. E., zukünftig eben

nicht mehr einseitig von begrifflich-inhaltlicher Präfixierung her, also „*ontologisch-normativ*“²⁹ die Gegenstände schulischer Vermittlung im Bereich des Popularliedes festzulegen, sondern sie vorgabefrei von quantifizierender Liedrezeptions-Forschung, also empirisch, zumindest mitbestimmen zu lassen.

SUMMARY

Class-room singing has become increasingly problematic, because in spite of various empirical studies, music pedagogy has as yet not been able to gather exact information on actual interests and tendencies in vocal reproduction and apperception, namely on the songs which are actually sung, which are popular and how they get to be known, on the changes of singing and listening habits and on the amount of youthful singing activities and its social background. Therefore the author is at the present undertaking a long-range research project in this field, out of which hereby some data are given concerning especially the influence of mass-media on the singing of pupils.

Anmerkungen

1. E. Noelle, Umfragen in der Massengesellschaft, Reinbek 1963, S. 9.
2. H. Hopf/R. Nykrin, Interview mit Hartmut von Hentig, in: Zeitschrift für Musikpädagogik Jg. 3, H. 6 (Okt. 1978), S.9.
3. E. Klusen, Elektronische Medien als Stimulans musikalischer Laienaktivitäten, in: Symposium Musik und Massenmedien, hg. v. H. Rosing, München/Salzburg 1978, S. 21 ff.
4. F. Klausmeier, Jugend und Musik im technischen Zeitalter, Bonn 1963.
5. W. Pape, Musikkonsum und Musikunterricht. Ergebnisse, Analysen und Konsequenzen einer Befragung von Hauptschülern, Düsseldorf 1974; ders.: Befragung zum Musikinteresse 13- bis 15jähriger Schüler, in: Musik und Bildung Nr.4., Jg. 1974.
6. D. Hartwich-Wiechell, Pop Musik. Analysen und Interpretationen, Köln 1974; dies.: Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Ergebnisse empirischer musiksoziologischer Untersuchungen, in: Forschung in der Musikerziehung, 11, Mainz 1974.

7. G. Kleinen, Pop in der Schule-wie aktuell ist Musikunterricht, in: Neue Musikzeitung Jg. XX, Nr. 5 (Okt./Nov. 1971), S.33 ff.
8. C.-H. Gröning, Unterhaltungsmusik in der Schule, Frankfurt/M. 1970.
9. E. Klusen, unter Mitarbeit von V. Karbusicky und W. Schepping, Zur Situation des Singens in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I: Der Umgang mit dem Lied, Köln 1974; Bd. II: Die Lieder, Köln 1975 (= Materialien und Analysen zur Musikalischen Volkskunde, Schriftenreihe des Instituts für Musikalische Volkskunde, hg. von E. Klusen, Bd. 4 und Bd. 5.).
10. W. Schepping, Musikalische Volkskunde und Musikpädagogik - Ansätze einer integrativen Forschung, in: Musikpädagogik in der Studienreform, hg. von G. Noll, Mainz 1976, S. 380 ff. (= Forschung in der Musikerziehung 1976).
11. Schepping, Musikalische Volkskunde ... a.a.O., S. 380 ff.
12. Ein Teil dieser Befragung ist Basis einer vom Verf. angeregten und betreuten Schriftlichen Hausarbeit im Rahmender Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Primarstufe: H. Deimen, Untersuchungen zum Liedrepertoire von Primarstufenschülern, Neuss 1978. Ihre Datenauswertungen wurden im vorliegenden Beitrag mitberücksichtigt.
13. G. Prager (Hg.), Fernseh-Kritik/Unterhaltung und Unterhaltendes im Fernsehen, Mainz 1971, zit. nach N. Linke, Der Kontakt zwischen Hörer und Massenmedien, in: S. Helms (Hg.), Schlager in Deutschland, Wiesbaden 1972, S. 305.
14. S. Gong. Das aktuelle deutsche Fernseh-Magazin, H. 30, Jg. 1978, S. 14.
15. Platte Philips 600 3654 Stereo, 17 cm/45 upm. Das Lied der Schlümpfe. Deutsche Originalausgabe. P. Kartner/F. Dostal, P 1977, by Sepp and Peyo (Mel. hier: Teil-Transkript nach Platte).
16. Gong a.a.O., S. 48.
17. Philips-Platte, a.a.O., S. 2.
18. Vgl. N. Linke, Texte und Komponisten, in: S. Helms (Hg.), Schlager in Deutschland, Wiesbaden 1972, S. 2.
19. Th. W. Adorno, Einleitung in die Musiksoziologie, Reinbek 1968, S. 15 u. 25.
20. F. Klausmeier, Singen im Enkulturationsprozeß und die didaktischen Folgerungen, in: H. Antholz/W. Gundlach (Hg.), Musikpädagogik heute, Düsseldorf 1975, S. 94 ff.
21. R. Malamud, Zur Psychologie des deutschen Schlagers, Winterthur 1968, S. 68 ff.
22. W. Wiora, Das echte Volkslied, Heidelberg 1950, S. 57.
23. H. Reckmann, Das Lied der Schlümpfe als Thema einer Unterrichtseinheit, in: Unterrichtshilfe Nr. 102/103, Hbg. o. J.
24. ebda. S. 6 ff.
25. Tanze Samba mit mir (Pace/Bracardi/Holiday), Europa-Platte Stereo 111727.0 (LC0967) „Goldene Hits“, Orchester Udo Reichel - The Hiltonaires.
26. Telefunken-Platte 6. 12078 AC 17 cm/45 cm upm, Heidi, Original-Titelmelodie aus der Fernsehserie „Heidi“ (Brun-Weinzierl-Wagner). Eine Christian Bruhn Produktion, P 1977.
27. Gong Nr. 9/1978, S. 12: „Die TV-Hits im Januar“.
28. Ariola-Platte Stereo 11646 AT 17 cm/45 upm, Andrea Jürgens, *Und dabei liebe ich euch beide* (Jack White/Jon Athan). Eine Jack-White-Produktion. Arr. & Cond. Jo Plee. Young.

29. W. Heimann, Zur Theorie des musikalischen Folklorismus: Idee, Funktion und Dialektik, in: Zs. f. Volkskunde II/1977, S. 182 ff.

Prof. Dr. Wilhelm Schepping
Kaiser-Friedrich-Str. 18
4040 Neuss 1

NIELS KNOLLE

Populäre Musik als Problem des Musikunterrichts

Man könnte angesichts der Vielzahl musikpädagogischer Beiträge in den letzten Jahren zur Frage der Einbeziehung Populärer Musik¹ in den Musikunterricht vermuten, daß Populäre Musik für den Musikunterricht kein Problem mehr darstellt. Das um so mehr, als Befragungen immer wieder gezeigt haben, daß viele Schüler auf Grund ihres dominierenden Freizeitinteresses an Populärer Musik dem Musikunterricht durchaus mit positiven Erwartungen begegnen und sich wünschen, daß dort Populäre Musik gehört und besprochen werde². Allerdings trifft diese Feststellung nur für diejenigen Schüler zu, die nur wenige oder keine Erfahrungen mit Musikunterricht haben. Im Urteil der übrigen, musikunterrichtserfahrenen Schüler gilt der Unterricht oft kaum noch als interessant³. Und: mit der bei Schülern nicht selten anzutreffenden skeptischen oder gar ablehnenden Haltung gegenüber Versuchen, ihre Musik im Unterricht zu thematisieren, korrespondiert die Beobachtung so mancher Musikpädagogen, daß sich Populäre Musik keineswegs ohne weiteres für die Zwecke des Musikunterrichts pädagogisieren läßt.

Die Situation des Musikunterrichts (und damit auch die der Musikpädagogik) ist somit gekennzeichnet durch den Widerspruch zwischen der enormen Bedeutung des Musikkonsums im Freizeitbereich, die in der musikpädagogischen Diskussion und Praxis als Problem und Aufgabe begriffen wird und ja auch bei Schülern ein zumindest latentes Interesse am Musikunterricht entstehen läßt, und der offenkundig geringen Effizienz des Musikunterrichts, sobald er sich zum Ziel setzt, die musikbezogenen Freizeitinteressen der Schüler aufzunehmen und die situativen sowie sozialen Merkmale und Bedingungen des Umgangs mit Musik zu erarbeiten in der Absicht, die Schüler zu einem qualifizierten und selbstbestimmten Verhalten im Freizeitbereich anzuleiten.

Die Untersuchung⁴, deren wichtigste Ergebnisse im folgenden zusammengefaßt dargestellt werden, greift nun diesen Widerspruch auf, der Populäre Musik sehr wohl bis in die Gegenwart zu einem Problem des Musikunterrichts bzw. der Musikpädagogik macht, und sucht ihn aus seinen freizeitsoziologischen und musikpädagogischen Elementen heraus zu erklären, um so zumindest perspektivisch einer Lösung des Problems der

„Populären Musik im Musikunterricht“ näherzukommen. Die Untersuchung ist als textthermeneutische Analyse der musikpädagogischen Diskussion zur Frage der Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht angelegt. In ihr sind Aufsätze, Monografien, Lehrwerke und Handreichungen aus dem Zeitraum von 1945 bis einschließlich 1974 erfaßt, sofern sie 1. explizit oder implizit die Frage der Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht berühren (d. h. rein musikwissenschaftlich oder freizeitsoziologisch angelegte Veröffentlichungen sind nicht berücksichtigt worden) und sie 2. einem bestimmten Autor zugeordnet werden können (was z. B. bei Lehrplänen in der Regel nicht der Fall ist).

In dieser Diskussion lassen sich drei grundsätzliche Positionen unterscheiden. Sie schließen sich zwar einerseits zeitlich aneinander an und markieren somit den konzeptionellen Fortschritt innerhalb der Musikpädagogik (nicht nur gegenüber der Problematik der Populären Musik). Andererseits werden aber diese Positionen in der Praxis des Musikunterrichts bis in die Gegenwart hinein nebeneinander vertreten und überlagern sich somit zeitlich einander. Es sind dies:

Position I: *Abwehr* der Populären Musik vom Musikunterricht

Position II: Einbeziehung der Populären Musik als *methodisches Mittel* im Musikunterricht, als ein Versuch, die Schüler auf dem Umweg über die Populäre Musik zur Kunstmusik zu führen

Position III: Thematisierung der Populären Musik im Musikunterricht als einen Teilbereich des Freizeitverhaltens (Populäre Musik als ein *didaktisches Problem*).

Diese drei Positionen bzw. die ihnen jeweils zugeordneten Beiträge sind in drei aufeinander aufbauenden Schritten analysiert worden, und zwar zunächst auf ihre Erklärungsmodelle sowie ihr Problemverständnis zum Syndrom populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens, sodann auf die daraus abgeleiteten Zielsetzungen und Vorschläge für die inhaltliche bzw. methodische Anlage des Musikunterrichts und schließlich auf die vermutbaren Folgen für das kulturelle Selbstverständnis und Freizeitverhalten von Schülern.

Bevor nun die Untersuchungsergebnisse im einzelnen dargestellt werden, seien zunächst zwei grundlegende erkenntnisleitende Hypothesen zur Erklärung der Bedeutung populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens umrissen. Es kann als gesichert gelten, daß die von vielen empirischen Untersuchungen ermittelte herausragende Stellung der Populären Musik als Gegenstand des Freizeitverhaltens von Jugendlichen nicht allein auf deren Materialbeschaffenheit, als vielmehr darauf zurückzuführen ist, daß Populäre Musik offensichtlich in besonderer Weise geeignet ist, spezifi-

sche Bedürfnisse von Jugendlichen (und Erwachsenen) nach emotionaler Befriedigung, persönlicher Darstellung und sinnlicher Erfahrung zu befriedigen oder zumindest deren Befriedigung zu versprechen. Populäre Musik kann dann als ein Mittel zum Zweck aufgefaßt werden, wobei der jeweilige Zweck durchaus auch außerhalb des musikalischen Bereichs liegen kann. Die erste Hypothese lautet daher:

1. Die Frage nach der Bedeutung Populärer Musik in der Freizeit von Jugendlichen ist im Kern die Frage nach den Funktionen des Umgangs mit Populärer Musik. Zugleich wird unterstellt ein wechselseitiges, dynamisches und nicht auflösbares Bedingungsverhältnis zwischen *Objektbeschaffenheit* (hinsichtlich des Gebrauchswerts des Objekts), *Handlungsorientierung* (an den zugrundeliegenden Funktionen), den *Werthaltungen und Bedürfnissen* des Subjekts und schließlich der konkreten Handlungssituation – also dem situativen Kontext – bzw. der *allgemeinen Lebenssituation* des Subjekts, d. h. seinem sozialen Kontext⁵. Mit dieser Hypothese sind die wesentlichen Elemente genannt, die in ihrem komplexen Zusammenhang die Freizeitbedeutung Populärer Musik konstituieren und die daher als Dimensionen für die Analyse und Kritik der drei genannten musikpädagogischen Positionen verwendet worden sind.

Um jedoch zu einer wenigstens näherungsweisen Erklärung dieser Bedeutung zu gelangen, ist in einem weiteren Schritt nach den Bedingungsfaktoren zu fragen, die jene Funktionszuweisungen an das populärmusikbezogene Freizeitverhalten hervorbringen. Es sei daher in Anlehnung an Habermas⁶ eine zweite, ergänzende Hypothese aufgestellt:

2. Die Funktionszuweisungen an das Freizeitverhalten ergeben sich wesentlich aus den spezifischen Merkmalen der beruflichen bzw. der schulischen Arbeitssituation und spiegeln somit ein als komplementär aufgefaßtes Verhältnis von Arbeitsbereich und Freizeitbereich wider (dynamischer Aspekt). Die beobachtbaren Ausprägungen des Freizeitverhaltens hingegen stellen das Ergebnis dar der funktionsorientierten Selektion aus dem freizeittypischen Waren- und Situationsangebot im Rekurs auf die im Prozeß der Sozialisation erworbenen Bedürfnisse, Werthaltungen und Erfahrungen (struktureller Aspekt)⁷.

Interpretiert man mit Tillmann Unterricht als ein soziales Erfahrungsfeld⁸, so lassen sich im Blick auf die Entstehung komplementärer Freizeitfunktionen folgende fünf Bedingungsmerkmale schulischen Lernens nennen: *Leistungsorientierung* – als Leistungsdruck und damit als Belastung erlebt, wenn die Leistungsanforderungen nicht mehr hinreichend aus einem sachlichen Problem- und Erfahrungszusammenhang für die Schüler "einsichtig" sind und das Gefühl von Angst erzeugen, den Anforderungen

nicht genügen zu können⁹, zumal dann, wenn den Schülern bewußt wird, daß die Bewertung der erbrachten Leistungen über die spätere Zuweisung von gesellschaftlichen Gratifikationen und Positionen entscheidet¹⁰.

Konkurrenzorientierung – auf Grund der Auslesefunktion der Schule, die die bessere Bewertung der Leistungen anderer Schüler als Bedrohung der eigenen Chancen, über gute Zensuren „weiterzukommen“, erscheinen läßt.

Mangelnder Praxisbezug – weil die Lernangebote zum Teil überaus langfristig angelegt sind und die Schüler zwingen, gleichsam auf Vorrat zu lernen, ohne eine Vorstellung von dem zu erzielenden Endergebnis zu haben. Hinzu kommt, daß oftmals die Lernangebote keinen überschaubaren Bezug zu den außerschulischen Erfahrungen und Situationen der Schüler aufweisen und daher für die Schüler nicht erkennbar ist, „welchen praktischen Nutzen sie jetzt oder später aus der Beschäftigung mit diesen Inhalten ziehen können“¹¹.

Atomisierung des Lernens – infolge des „Trends zur Zerlegung von Lehr- und Lernprozessen in kleinste ‚handliche‘ Teile durch Zergliederung des Unterrichts in kurze Lehrgänge und Kurse, Aufteilung des Stoffs in Fächer, .. häufiges Wechseln von Unterrichtsfächern, Fachlehrern und Fachräumen usw.“¹². Mit der Atomisierung des Lernens wird die Abstraktheit schulischen Lernens noch vermehrt, so daß die Schüler kaum mehr in der Lage sind, über die isolierte Kenntnis der einzelnen Erscheinungsseiten der im Unterricht behandelten Gegenstände hinaus deren komplexe Beziehungen zu den sozialen und kulturellen Erfahrungs- und Handlungsfeldern und damit zu sich selbst zu erkennen.

Fremdbestimmtheit – auf Grund der weitgehenden Vorwegbestimmung der Inhalte, Ziele und Wege des Lernens durch Entscheidungen des Lehrers, durch reale und vermeintliche Sachzwänge und vor allem durch den Lehrplan (insbesondere bei sog. „geschlossenen“ Curricula). Für die Schüler sind diese Vorgaben kaum hinterfragbar oder gar veränderbar. Sie finden daher im Unterricht nur wenig Möglichkeiten zur Entfaltung eigener Initiativen sinnhafter Selbstverwirklichung.

Unterstellt man, daß soziales Handeln vorwiegend gelenkt wird durch das Bedürfnis der Individuen nach emotionaler Befriedigung, persönlicher Darstellung (und Identität) und ganzheitlichen Erfahrungen¹³, so wird man sagen können, daß die oben genannten Bedingungsmerkmale schulischen Lernens einer Befriedigung dieses Bedürfnisses entgegenstehen und als mehr oder minder bewußte Belastung und Versagung erlebt werden. Im Sinne der Komplementaritätshypothese von Habermas kann dann angenommen werden, daß viele Schüler ihre Freizeit als einen sozialen Be-

reich erleben, der es ihnen ermöglicht, die Belastungen schulischen Lernens hinter sich zu lassen, sich von ihnen zu erholen (kompensatorische Funktion) und Situationen aufzusuchen, die auf das Erleben und Darstellen gekonnten und folgenhaften Handelns angelegt sind sowie in der Interaktion mit anderen die Erfahrung vermitteln, mit den eigenen Fähigkeiten anerkannt und „gebraucht“ zu werden (suspensive Funktion).

Diese noch allgemeine Bestimmung der Funktionen von Freizeitverhalten sei nun konkretisiert für den Bereich des Umgangs mit Populärer Musik. Dabei lassen sich drei manifeste Freizeitfunktionen populärmusikbezogenen Verhaltens unterscheiden von drei eher latenten ¹⁴, sozialisatorisch bedeutsamen Funktionen.

Populäre Musik als Rückzugsbereich – Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk haben in ihrer empirischen Untersuchung der Motivationen und Verhaltensweisen von Rockkonzertbesuchern zeigen können, daß für die Mehrzahl der Konzertbesucher Rockmusik die Funktion hat, „über schlechte Stimmungen hinwegzuhelfen“ (65 %) und „von Alltagsproblemen abzulenken“ (75 %) und zwar insbesondere bei denjenigen Jugendlichen, die in Schule oder Beruf Ärger mit Lehrern oder Vorgesetzten sowie Mißerfolge haben ⁷⁶. Eine Erklärung hierfür sehen die Autoren in der „grundsätzlich beruhigenden und entspannenden Wirkung“ der Rockmusik: „Hierdurch kompensiert Rockmusik den Alltagsstreß: Sie lenkt von Alltagsproblemen ab, macht heiter, friedlich und gelöst, sie verbessert die Stimmung. (Somit) fügt sich die Rockmusik in den Arbeit-Freizeit-Rhythmus ein: Das eine macht kaputt, das andere wieder ganz“ ¹⁶.

Populäre Musik als Erlebnis von „Action“ – als unmittelbare Bedürfnisbefriedigung „hier und jetzt“, in der Intention, daß Handlung und Ergebnis als „situative Ganzheit“ ausgelebt werden.

Populäre Musik als Ausdruck von Befindlichkeit und Selbstverständnis – etwa indem man sich ganz den von der Musik ausgedrückten Gefühlen und Stimmungen überläßt oder auch, indem Gefühl und Musik verschmelzen – „music sounds the way emotion feels“ ¹⁷ –, im Spiegel der Musik die eigene psychische Zuständigkeit narzißtisch genießt. Darüber hinaus vermag Populäre Musik (Rockmusik) in ihren Texten die Erfahrungen, Probleme und überhaupt das Selbstverständnis zunächst der Musiker, dann aber auch der Zuhörer auszudrücken. Die Texte bieten damit den Jugendlichen Informationen zum Selbstverständnis anderer Jugendlicher – bzw. was andere dafür halten oder dafür ausgeben.

Populärmusikbezogenes Freizeitverhalten als Prozeß sekundärer Sozialisation – Der Freizeitbereich stellt einen wichtigen, zeitweilig gegenüber Familie, Schule, Beruf etc. vorrangigen Bereich der Sozialisation dar. Inso-

fern als der Umgang mit Populärer Musik sich wesentlich in der Interaktion mit altersgleichen Jugendlichen, d. h. im Zusammenhalt informeller Gruppen realisiert, lassen sich folgende latente Sozialisationsfunktionen unterscheiden: 1. Populärmusikbezogenes Freizeitverhalten erlaubt in dem Maß, wie es von Einflüssen Erwachsener unabhängig ist, die Entwicklung, Erprobung und Durchsetzung von kulturellen und sozialen Werthaltungen und Verhaltensweisen. 2. Es ermöglicht die Erweiterung des kulturellen und sozialen Erfahrungshorizonts. 3. Es bietet informelle Spielräume expressiven Verhaltens und diffuser Selbstdarstellung bzw. Fremderfahrung¹⁸.

Populärmusikbezogenes Freizeitverhalten als Konsum von Waren – Ökonomisch gesehen realisiert sich Freizeitverhalten in erster Linie als Konsum von Waren. Das Interesse der Produzenten an einem möglichst profitablen Umsatz hat zur Folge, daß das musikalische Warenangebot gemessen an der möglichen Vielfalt einer erheblichen Einschränkung hinsichtlich der Auswahl und der Variabilität der Gebrauchswerte unterliegt. Diese Einschränkung wirkt sich auf das musikbezogene Freizeitverhalten tendenziell aus als dessen Stereotypisierung und Ausrichtung auf eine mehr oberflächliche und kurzfristige Befriedigung der Bedürfnisse und zieht in ihrer Betonung von rezeptiven Verhaltensweisen in gewissem Umfang das Verkümmern produktiver, d. h. kreativer, innovativer und überhaupt aktiver Bedürfnisse und Fähigkeiten nach sich.

Texte Populärer Musik als konstitutive Faktoren sozialer und kultureller Erfahrung – Einerseits, so war oben festgestellt worden, drücken die Texte Populärer Musik die Erfahrungen, Probleme und das Selbstverständnis eines großen Teils der Jugendlichen aus und fungieren so im subjektiven Verständnis als eine Art „Lebenshilfe“. Damit leisten sie aber zugleich auch „Sprachhilfe“: Dadurch, daß sie die Erfahrungen etc. so und nicht anders ausdrücken, interpretieren sie diese Erfahrungen und durch sie hindurch die jeweils zugrunde liegende soziale Wirklichkeit. Es sind in der Folge nicht mehr nur die eigenen Erfahrungen, die die Adressaten der Texte in ihrer täglichen Lebenssituation machen, sondern zunehmend auch die in den Texten sedimentierten Erfahrungen, die nun die eigenen, unmittelbaren Erfahrungen antizipierend anleiten und tendenziell sich selber angleichen. In letzter Konsequenz könnte das zu einem Prozeß der Aufhebung der eigenen Identität führen, obgleich oder gerade weil dieser Prozeß subjektiv als Bestätigung dieser Identität erlebt wird. Die Ergebnisse dieses ersten, theoretischen Teils seien abschließend in zwei Folgerungen zusammengefaßt:

1. Die Kritik des Umgangs mit Populärer Musik und damit seiner Funktionen stellt im Kern die Kritik dar an der jeweiligen Lebenssituation der Jugendlichen, die diese Umgangsweisen und Funktionen als zumindest subjektiv notwendig erscheinen läßt bzw. hervorbringt.
2. Sowohl der Musikunterricht als auch der Musiklehrer sind von der „sprachlosen Opposition“ Populärer Musik betroffen, und zwar in dreifacher Weise:
 - der Musikunterricht als Ort und Zeit fremdbestimmter Lerntätigkeit gegenüber dem Erlebnis der Freizeit als Bereich lustbetonter Selbstverwirklichung,
 - der Lehrer als Vertreter der primär an Leistung orientierten Rationalität der Welt der Erwachsenen gegenüber der Populären Musik als Sozialbereich expressiven Verhaltens und diffuser Selbsterfahrung
 - und schließlich der Musiklehrer als Vertreter bürgerlicher Kunstwerte und Kunstwerke gegenüber der sich als Negation tradierter Kunstvorstellungen verstehenden Subkultur.

Ich komme nun zum zweiten Teil, nämlich den Ergebnissen der textkritischen Untersuchung der drei genannten musikpädagogischen Positionen zur Frage der Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht.

Position I: Abwehr der Populären Musik vom Musikunterricht

In dieser Position sind jene Texte zusammengefaßt, die einerseits im weitesten Sinne Aussagen enthalten, die den Bereich der Populären Musik und des populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens betreffen, andererseits aber eine Thematisierung dieses Bereichs 'im Musikunterricht – implizit oder explizit – ablehnen. Die Zuordnung der Texte ist nicht in jedem Fall zweifelsfrei abzuschließen, weil insbesondere die Texte aus dem Umkreis der Musischen Erziehung sich zur Frage der Konsequenzen, die ihre Auseinandersetzung mit den Massenmedien, den Technischen Mittlern und dem Musikleben haben, vielfach nur allgemein äußern und daher ihre „Position“ dann nur indirekt erschlossen werden kann. Hinzu kommt, daß die Texte einem Zeitraum von insgesamt 30 Jahren entstammen und daher bei Autoren, bei denen mehrere Texte aus verschiedenen Jahren vorliegen, Veränderungen in ihrer Auffassung zu berücksichtigen sind.

Die Autoren und ihre Veröffentlichungen lassen sich im wesentlichen nach drei Binnenpositionen unterscheiden, die zugleich eine zeitliche Reihenfolge darstellen:

1. Autoren im Umkreis der (frühen, noch stärker an der Jugendmusikbewegung orientierten) Musischen Erziehung, deren Arbeiten sich überwiegend kulturkritisch verstehen und (noch) nicht aus der konkreten Anschauung des Musikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen heraus geschrieben sind. An erster Stelle sind hier zu nennen die von Georg Götsch 1949-1956 veröffentlichten Aufsätze¹⁹ und Otto Haases Buch *Musisches Leben*²⁰, dann die Arbeiten von Musikwissenschaftlern wie Fellerer, Moser, Wiora und in der Erwachsenenbildung tätigen Pädagogen bzw. Komponisten wie Erpf, Warner und Jarnach.
2. Eine besondere Stellung nimmt Egon Kraus ein: Einerseits in seinem Selbstverständnis bis in die Mitte der sechziger Jahre den zentralen Auffassungen der Musischen Erziehung verpflichtet, geht Kraus als Vertreter der gymnasialen Schulmusik in seinen Arbeiten stärker von den Problemen und vor allem den Möglichkeiten des musisch verstandenen Musikunterrichts aus.
3. Als einer der entschiedensten Kritiker der Musischen Erziehung ist schließlich Michael Alt zu nennen, der aber auf Grund seiner didaktischen „*Orientierung am Kunstwerk*“²¹ ebenfalls zu den Autoren der Position I zu rechnen ist.

Eine zentrale Denkfigur in der Auseinandersetzung der Musischen Erziehung mit der sozialen und kulturellen Situation der fünfziger Jahre stellt der Begriff der „Vermassung“ dar. Er liegt sowohl der Beschreibung des „modernen Menschen“ („*der modische Massenmensch moderner Prägung*“²²) und seiner Verhaltensweisen („*der wachsende Massenkonsum*“²³) zugrunde als auch der Kennzeichnung der Populären Musik selbst („*Massenmusik*“²⁴). Der Begriff soll die Erscheinungsform eines „das ganze Leben“ durchdringenden Prozesses hervorheben, an dessen Ende die „*totale Vermassung*“²⁵ drohe. In geradezu formelhafter Verbindung mit „Vermassung“ findet sich der Begriff der „Nivellierung“. Er steht als Bezeichnung dafür, daß die als natürlich gegeben und „*über den Zeiten stehend*“²⁶ angesehenen kulturellen Werte etwa der Kunstmusik oder des mußevollen Umgangs mit ihr immer stärker der Relativierung verfallen, so daß es schließlich zu einem „*Verlust einer allgemein anerkannten Rangordnung der Lebens- und Kulturwerte, dem Verlust bindender höherer Maßstäbe*“²⁷ komme.

Vermassung und Nivellierung haben damit in der kulturkritischen Sicht der Musischen Erziehung ein Erscheinungsbild des „amusischen Menschen“ und seines Freizeitverhaltens hervorgebracht, dessen Beschreibung insbesondere bei Götsch geradezu „*apokalyptische*“²⁸ Züge trägt und die musikpädagogische Diskussion besonders in ihrer Einstellung

gegenüber dem populärmusikbezogenen Freizeitverhalten nachhaltig beeinflusst hat.

Die treibenden Kräfte für diesen fortschreitenden Prozeß der Vermassung und Nivellierung – von vielen Autoren als „*Notstand*“ und „*krankhafte Krise unserer Zeit*“²⁹ erfahren und beschrieben – werden allgemein in Wirtschaft, Technik und Naturwissenschaften gesehen. An der musischen Auseinandersetzung mit den „*Mächten der Wirtschaft*“ lassen sich im wesentlichen drei Aspekte hervorheben: die Kritik 1. an der „*Spezialisierung*“ und „*einseitigen Überbeanspruchung*“ der Kräfte des Menschen vor dem Hintergrund der musischen Idee der ‚*Ganzheit*‘³⁰; 2. an dem „*Mittel- und Zweckdenken*“³¹, das zur Folge habe, daß die Wirtschaft lauter eigentlich unnütze „*Scheingüter*“ herstelle, die „*sich stets als arbeitserleichternd und genußvermehrend (empfehlen)*“³² und 3. an dem Bestreben der Wirtschaft, immer größere Stückzahlen von „*normierten Fertigfabrikaten*“³³ herzustellen im Interesse einer möglichst rentablen Massenproduktion. Angesichts der engen Verknüpfung der industriellen Warenproduktion mit hochtechnisierten rationellen Herstellungsverfahren ist es nicht verwunderlich, wenn die Musische Erziehung zugleich ihren „*echten Kontrahenten*“³⁴ in der Technik sieht. Die musische Kulturkritik an der Technik im allgemeinen und den Technischen Mitteln im besonderen wird durch eine Reihe von antithetisch angelegten Denkfiguren beherrscht, als deren wichtigste zu nennen ist die Antithese zwischen Handgearbeitetem und dem maschinellen Massenprodukt. Beide unterscheiden sich darin, daß der mit „*Herz und Hand*“ gearbeitete Gegenstand als der Natur nahestehend aufgefaßt wird, aus ihrer tätigen Aneignung hervorgegangen sei und daher mythisch zu ‚*bedeuten*‘³⁵ vermöge. Das Produkt der Maschine hingegen sei lediglich „*künstlich erzeugt*“³⁶ und vermöge als „*totes Ding*“³⁷ in seiner Oberflächenhaftigkeit nichts zu bedeuten, aber es sei *praktisch* und von *Nutzen*. Gerade darin aber, daß das technisch erzeugte Massenprodukt auf den Zweck angelegt sei, nützlich zu sein, d. h. Mühen und Anstrengungen zu ersparen, hingegen keinen eigenständigen Wert *an und für sich darstelle*, wird seine vermassende Wirkung gesehen, denn es mache die Menschen „*süchtig*“ nach den Bequemlichkeiten und Reizen („*Surrogate*“), die es kurzfristig biete, verführe sie damit zur Passivität, die die Individualität verkümmern lasse, und trage so schließlich die „*Schuld an der allgemeinen Verflachung des Geschmacks*“³⁸.

Es läßt sich nun zeigen, daß die Auseinandersetzung der musischen Kulturkritik mit den Technischen Mitteln (und den mit ihnen verbundenen musikalischen Produkten (Schallplatten) und Verhaltensweisen) in ihrem Grundansatz eine Konkretion der Oben dargestellten antithetischen Kul-

turkritik an „Technik“ und „Wirtschaft“ darstellt. So etwa, wenn die Technischen Mittler für den Rückgang des aktiven Musizierens verantwortlich gemacht werden, weil es mit ihrer Hilfe möglich werde, Musik „passiv“ zu hören, so daß es nicht mehr der *tätigen Mühe, der Anspannung von Willenskräften*³⁹ bedürfe und daher der Zugang zu Musik „bequem“ und „alltäglich“ werde⁴⁰. Oder wenn alle Spielmöglichkeiten bzw. Klangresultate, die wesentlich unter Verwendung von technischen Mitteln zustande kommen, von vornherein als „mechanisch“, „künstlich“ und „billige Effekte“ abgewertet werden. Solcher Kritik an den Technischen Mittlern liegt zugleich eine weitere Antithese zugrunde: nämlich der Primat des Schlichten vor dem Komplizierten einerseits und dem Effektivollen (dem Reiz) andererseits⁴¹. Der wohl entscheidende Kritikpunkt an den Technischen Mittlern liegt aber darin, daß sie als unmittelbar verantwortlich angesehen werden für das *„Musiküberangebot ... und die völlig uneingeschränkte Wahlmöglichkeit“*⁴². Wenn für H. Schmidt fraglich ist, ob es *„in einer Welt technisierter Musikverschleuderung überhaupt noch möglich (ist), Totalerlebnisse durch die Tonkunst zu vermitteln“*⁴³, dann ist damit eine einschneidende Erfahrung ausgesprochen: Bislang waren es immer die *Musikerzieher*, die im Musikunterricht (bzw. im außerschulischen Instrumentalunterricht) die ersten und entscheidenden Musikerlebnisse bei ihren Schülern initiieren konnten und schon insofern die einzigen, die mit der Musik *„die Tür zum Innersten des Menschen“*⁴⁴ aufstoßen durften. Nun sind es die Technischen Mittler, die diese Primärerlebnisse vermitteln und den Erzieher in eine Konkurrenz drängen, der er – jedenfalls mit musischen Mitteln – immer weniger sich gewachsen sieht.

Es mag aufgefallen sein, daß im Verlauf der bisherigen Argumentation im Zusammenhang der musischen Kulturkritik Populäre Musik und populär-musikbezogenes Freizeitverhalten nicht eigens erwähnt worden sind. Das hat seinen Grund zunächst darin, daß sich in den ca. fünfzig Texten zur Position I nur ganz vereinzelt Aussagen zur Populären Musik und zu populär-musikbezogenem Verhalten finden lassen. Eine sachlich differenzierte, an Material und Funktion belegte Auseinandersetzung mit Populärer Musik hat es bis auf ganz vereinzelte Ausnahmen unter den Autoren der Position I nicht gegeben. Sieht man die wenigen Stellen durch, an denen Musikarten der Populären Musik erwähnt werden, so fällt auf, daß durchweg nur gesprochen wird von *„den Schlagern“* und *„der Jazzmusik“*. Der eigentliche Grund hierfür liegt darin, daß den musischen Autoren *„Schlager“* und *„Jazz“* als Produkte einer durch *„triumphierende Technik und eigengesetzliche Wirtschaft“*⁴⁵ beherrschten Welt erscheinen, als *„Mächte der Vermassung“*⁴⁶, gegen deren Einfluß *„auf unsere Schüler*

(wir) ankämpfen wollen" ⁴⁷. Die Kritik an Schlager und Jazz sowie die Begründung ihrer Abwehr vorn Musikunterricht sind also implizit bereits gegeben mit dem Hinweis auf ihre wesentlich technische Konstitution, insofern als sie zugleich *technisches Massenprodukt* sind und nur mit *technischen Mitteln* hörbar gemacht werden können. Schlager und Jazz stehen damit grundsätzlich in der gleichen Antithese dem Volkslied und dem Kunstwerk gegenüber wie die Technik dem Musischen:

- die massenhafte, fabrikmäßige Herstellung insbesondere des Schlagers als auswechselbares Massenprodukt gegenüber der Ganzheit und unverwechselbaren Einmaligkeit insbesondere des Kunstwerks,
- die in der technischen Herstellung und Vermittlung (Schallplatte, Rundfunk) erzeugte Perfektion und Oberflächlichkeit von Schlager und Jazz, die dem Menschen nichts zu bedeuten vermögen, gegenüber der bedeutungsvollen, in die Tiefe des seelischen Erlebens reichenden ursprünglichen Gestaltung des Kunstwerks und
- die künstlich erzeugten Reizeffekte bzw. die technisch artifizielle Aufnahme des Schlagers gegenüber der schlichten, natürlichen Klangwirkung und Spielweise des Volkslieds.

Mit dieser antithetischen Gegenüberstellung ist zugleich auch die Wertfrage entschieden: Denn abgesehen davon, daß die Wertlosigkeit von Schlager und Jazz bereits in ihrer technischen Konstitution gesehen wird, ergibt sie sich in musischer Sicht auch daraus, daß beide auf einen Zweck hin angelegt seien ⁴⁸, der mit dem musikalischen Gehalt des Gehörten nichts zu tun habe, nämlich auf Zwecke wie Genuß, Bequemlichkeit und Unterhaltung. Dem wird gegenübergestellt das eigengesetzliche, seinen Wert in sich selbst tragende Kunstwerk, das, insofern, als es keinen äußeren Zwecken zu genügen brauche, als autonom aufgefaßt wird. Dieser antithetischen Unterscheidung in wertlose bzw. minderwertige Schlager- und Jazzmusik und in wertvolle Kunstmusik liegt damit ein uneinheitlicher Wertbegriff zugrunde: Schlager und Jazz werden auf Grund ihrer manifesten und latenten Funktionen abgewertet, Kunstwerke jedoch auf Grund ihrer vermeintlichen *Autonomie* und der Zugehörigkeit zu dem „*Kanon gültiger Werke, die zum Grundbestand deutscher Bildung gehören*“ ⁴⁹, aufgewertet.

Im folgenden geht es nun um die pädagogischen Konsequenzen, die in den Texten aus der – durchgängig antithetisch angelegten – Kulturkritik abgeleitet werden. Haase und Götsch haben noch darauf hingewiesen, daß das Musische nicht ein Fach in der Schule werden könne, sondern „*ein Prinzip des Lebens*“ sei ⁵⁰. Diese Unterscheidung ist insofern bedeutsam, als sie – jedenfalls in ihrem radikalen Verständnis bei Götsch – die

Einrichtung eines eigenen Faches „Musik“ in der Schule als dem musischen Anliegen nicht förderlich, wenn nicht gar abträglich ansieht. Der „Kampf“⁵¹, den die musisch orientierte Musikerziehung in der Folgezeit gegen die „Massenmusik“ mit ihrer *Erziehung durch Musik und zur Musik* führen will, folgt zwar dem gleichen Ziel der Abwehr der Populären Musik, sucht aber nun diesen Kampf mit den musikerzieherischen Möglichkeiten des Musikunterrichts zu führen. Es lassen sich im wesentlichen drei Ansätze unterscheiden: 1. Entsprechend der Überzeugung der musischen Kulturkritik, daß der „moderne Massenmensch“, umgeben von anonymer Technik und massenhaft vermittelter Musik, sich nur noch als „Atom“ erfahren könne⁵² und daher „einsam in der Masse“ sei, wird die Fähigkeit der Musik betont, „gemeinschaftsbildend“ zu wirken. 2. Ein weiterer Ansatz greift die kulturkritische Überzeugung auf, daß den Jugendlichen echte Vorbilder fehlen und sie daher auf der Suche nach solchen den falschen der „amusischen Welt“ (Schlagerstars etc.) verfallen. Der Musikunterricht kann dagegen im Bereich der Kunstmusik „viele der großen Meister als echte Vorbilder (Persönlichkeiten) herausstellen“⁵³ durch ihre Idealisierung als große „Schöpferpersönlichkeiten“⁵⁴. 3. Im Mittelpunkt des dritten Ansatzes steht die sog. Wertfrage im Sinne der musischen Antithese wertloser Schlager- und Jazzmusik und wertvoller Volks- und Kunstmusik. Er zielt darauf, mit Hilfe „der schöpferischen Substanz des wahren Kunstwerks und mit dem Symbolbezug ursprünglichen kulturellen Volksgutes . . . die passive Hingabe an seichte Surrogaterlebnisse durch tieferes Werterleben“⁵⁵ zu verdrängen. Dabei wird die sich an den als zeitlos gültig und hochwertig verstandenen Kunstwerken gebildete Wertordnung des Erziehers als „echt“ und „objektiv“ zugrundegelegt, während in entsprechender Umkehrung die Rangordnung der Werte beim Schüler als „entwicklungs- und umweltbedingt“ relativiert wird, sofern sie dem „Massensog` der ‚Modemusik‘“ verfallen ist⁵⁶. Damit ist für diesen Ansatz der Musikerziehung die Wertfrage nicht mehr eine *Frage* nach dem Wert, sondern nach der *Methode der Durchsetzung* der vorab gegebenen Antwort. Es ist im übrigen bezeichnend, wenn an dieser Stelle in den Texten erstmals die Rede vom ‚kritischen Hören‘ ist. Die hier gemeinte Kritikfähigkeit, die sich ‚kritisch‘ gegen die minderwertigen Schlager richtet und in „Ehrfurcht ... (zu) dem Werk des Meisters“⁵⁷ aufblickt, bemißt sich nicht primär an der Begründetheit des Urteils, sondern an der erzielten „Angleichung“⁵⁸ an die Überzeugung des Lehrers.

Es ist hier nicht der Platz, auf die Kritik Michael Alts als Vertreter der dritten Binnenposition an den eben skizzierten musisch orientierten Binnenpositionen (Götsch, Kraus etc.) einzugehen. Bei allem Anspruch auf Wissen-

schaftlichkeit – darin gewiß in striktem Gegensatz zur Musischen Erziehung – ist doch, unverkennbar, daß Alts Konzeption sowohl in der Antithese geringwertiger, weil funktionaler und technisch vermittelter „Zivilisationsmusik“ und hochwertiger, weil zweckfreier und zeitlos gültiger Kunstwerke im Sinne einer „Wertpyramide“⁵⁹ als auch den daraus abgeleiteten Zielsetzungen für den Musikunterricht in den in unserem Zusammenhang wesentlichen Punkten mit dem Ansatz des „wertkritischen Hörens“ vergleichbar ist. Der entscheidende Unterschied liegt in der Methode: Während die „Erziehung durch Musik und zur Musik“ auf Grund ihrer praktischen und affektiven Anteile nur in einer musisch angelegten Situation des Musikunterrichts und über die vorbildhafte Persönlichkeit des Lehrers sich als Gegenkraft auswirken kann, ist Alts Ansatz vergleichsweise „modern“ in der Art der für die Schüler kaum zu durchschauenden Weise der Menschenführung. Denn die eingeübten „Hör- und Auffassungsschemata“ und das „klassifizierende Kategorienwissen“⁶⁰ sollen geistiges Eigentum der Schüler werden, das das Verhalten gegenüber (Populärer) Musik auch und gerade *außerhalb* des unmittelbaren Einflusses des Musikunterrichts leitet, so daß hier der Musikunterricht nicht mehr als Gegenkraft bzw. Gegensituation für die Schüler erkennbar ist. Dabei werden die Wertfrage und in ihrer Folge die Abwertung der Populären Musik nicht eigens thematisiert, sondern sie sind, gleichsam in die Auffassungsschemata und das Kategorienwissen eingelagert und können sich so, ohne daß dies den Schülern bewußt wird, in der erhofften Weise auswirken.

Ich fasse zusammen: Alle drei Binnenpositionen gehen von einem strikten Wertgegensatz zwischen den Bereichen der Populären Musik und der Kunstmusik aus und neigen dazu, die jeweils beschriebenen Sachverhalte monokausal zu erklären (einerseits durch den Hinweis auf „Technik“ bzw. die Technischen Mittler, andererseits auf das „Echte“, „Natürliche“ etc.). Sie stimmen ferner darin überein, daß es die Aufgabe des Musikunterrichts sei, den nivellierenden Einfluß der Populären Musik auf Jugendliche zu bekämpfen, indem *innerhalb* des Unterrichts die positiven, d. h. wertvollen Beispiele (Musikarten und Werke, Verhaltensweisen, Werthaltungen etc.) herausgestellt werden als Gegenmacht zu den negativen, d. h. minderwertigen Beispielen, wie sie für das (Freizeit-)Verhalten der Schüler *außerhalb* des Unterrichts als typisch angenommen werden.

Es ist nun nach den Konsequenzen zu fragen, die sich für die Schüler, die einen solcherart angelegten Musikunterricht besuchen, hinsichtlich ihrer sozialen und kulturellen Erfahrungen einerseits im Umgang mit (Populärer

und mit Kunst-)Musik, andererseits mit dem Musikunterricht selbst ergeben können. Es lassen sich drei Ansatzpunkte für eine Kritik nennen:

1. Der Schüler wird als bloßes Objekt pädagogischer Maßnahmen gedacht. Obwohl im Selbstverständnis der musisch orientierten Texte bzw. Erziehungsansätze „der Mensch“ im Mittelpunkt steht, läßt sich feststellen, daß die Jugendlichen in den untersuchten Texten durchweg nur als Typus, als „der“ Jugendliche gedacht werden, und zwar als Objekte im Spannungsfeld zwischen Musikerziehung bzw. Musikunterricht einerseits und Technik und Massenmusik andererseits. Die Schüler finden sich somit einem Musikunterricht gegenüber, der die sich überwiegend auf die Populäre Freizeitkultur beziehenden Erfahrungen nicht nur nicht aufnimmt, sondern sie vielmehr unverhohlen diskriminiert als „minderwertig“, „massenhaft“ etc. Zugleich unterwirft der Lehrer sie einer Strategie der Gesinnungsbildung, die, sei sie nun auf das Unbewußte angelegt als „Erzeugung einer bestimmten Seelenform“ (Pape) oder auf das vieljährige „Einschleifen von Auffassungsschemata“ (Alt), die Schüler auch im Musikunterricht zum bloßen Objekt macht. Die untersuchten Konzepte der Musikerziehung unterscheiden sich damit auf Grund ihrer tendenziell entmündigenden Wirkung kaum von den kritisierten „Mächten der Technik und Wirtschaft“. Der in seinen konkreten Erfahrungen noch subjektiv befangene Jugendliche steht damit in einer für ihn undurchschaubaren Konkurrenz von Unterricht und Freizeitindustrie, bei der es der einen Seite primär um sein Geld, der anderen um seine Einvernahme für die Werte der Volks- und Kunstmusik geht, keiner Seite aber darum, ihn aus seiner Unmündigkeit herauszuführen.
2. Die beherrschende Denkfigur der Antithese reduziert die reale Vielfalt und Komplexität kulturellen Verhaltens auf das eindimensionale Schema des Guten, dem das Wertlose gegenübersteht. Der antithetische Grundansatz der Musikerziehung hat eine sich geradezu potenzierende Konsequenz: Er steht nicht nur dem Bemühen des Musikunterrichts entgegen, die Schüler für die Bereiche der Volks- und Kunstmusik zu interessieren, sondern er ist geeignet, den in der Funktion begründeten Unterschied von (Musik-)Unterricht und Freizeit zum *bewußten* Gegensatz zu verschärfen, indem er auf der inhaltlichen Ebene die realen Faktur- und Funktionsunterschiede zwischen Kunstmusik und Populärer Musik zum ideologischen Gegensatz erhöht und so das gängige Vorurteil bestätigt, „Opus“-Musik sei exklusiv und „zu hoch“ für die „breite Masse“. Und auf der institutionellen Ebene bekräftigt er zugleich aus der Sicht der Schüler die Erfahrung von der „Schule“ als Ort und

Zeit fremdbestimmter Lerntätigkeit und Gesinnungsanpassung im Gegensatz zur Freizeit als Feld lustbetonter Selbstverwirklichung.

3. Der wohl entscheidende Punkt aber, an dem die Kritik ansetzen muß, betrifft das Selbstverständnis der Autoren der Position I: Indem sie die Thematisierung Populärer Musik im Unterricht ablehnen, lassen sie die Jugendlichen mit den Problemen und Widersprüchen der Freizeitkultur und des Umgangs mit Populärer Musik allein und wirken, wie Alt in der 1973 veränderten Fassung seiner Didaktik selbstkritisch schreibt, somit „letztlich im Sinne von Lernverboten“⁶¹.

Position II: Einbeziehung der Populären Musik als methodisches Mittel im Musikunterricht

Zur Position II werden diejenigen Texte gerechnet, die die beiden folgenden Kriterien erfüllen: 1. Populäre Musik und populärmusikbezogenes Verhalten in der Freizeit werden als Themen in den Musikunterricht einbezogen. 2. Sie sollen aber nur am Rande des Musikunterrichts behandelt werden, dessen eigentlicher Schwerpunkt nach wie vor die Bereiche der Volks- und Kunstmusik bilden. Innerhalb der Texte lassen sich zwei Binnenpositionen unterscheiden, von denen die erste an die Musische Erziehung anknüpft und bis zum Ende des Untersuchungszeitraums (1974) reicht, die zweite bis ca. 1968 vertreten und dann durch die Position III abgelöst wird:

1. Autoren, die der musisch orientierten Musikerziehung nahestehen und insofern dem Ansatz der „Erziehung durch Musik und zur Musik“ vergleichbar sind. Ihre herausragenden Vertreter sind, soweit sie aus dem pädagogischen Hochschulbereich kommen, Bernhard Binkowski, Norbert Schneider, Albrecht Klusen, hinzu kommen Gotho von Irmer (Leiterin des Musikschulfunks von Radio Bremen), der Musikreferent beim Süddeutschen Rundfunk Wolfram Röhrig und andere.
2. Demgegenüber beziehen sich Walter Gieseler und Hermann Rauhe⁶² – neben Wilhelm Twittenhoff Vertreter der zweiten Binnenposition – auf ihre musik- und unterrichtspraktischen Erfahrungen mit dem Jazz und versuchen von dort aus, einen neuen, mehr sachbezogenen Ansatz der Werterziehung in die musikpädagogische Diskussion einzuführen.

Die Autoren der Position II gehen in ihrer Begründung einer Einbeziehung der Populären Musik in den Musikunterricht zunächst einmal von der Beobachtung aus, daß die bisherige ausschließliche Ausrichtung des Musikunterrichts auf Volks- und Kunstmusik sich auf das festgestellte „übermä-

ße" Interesse der Jugendlichen für Populäre Musik in der Freizeit nicht in der gewünschten Weise ausgewirkt habe. Mehr noch: Sie erkennen bei aller Kritik insbesondere am Schlager an, daß Schlager und Jazz (und damit das Interesse der Schüler an ihnen) „*nun einmal*“ zur Lebenswirklichkeit 63 gehören und es daher aussichtslos sei, diese Realität lediglich mit Verboten oder durch Ignorieren bekämpfen zu wollen. Der Versuch indes, die Schüler nunmehr bei ihrer Musik „abzuholen“, nämlich über die Einbeziehung der Populären Musik in den Unterricht die Begeisterung der Schüler für diese Musikarten als Motivation für den Unterricht nutzbar zu machen und sie zugleich durch „kritische“ Wertvergleiche mit Kunstmusik zu reduzieren, bedeutet keineswegs die Veränderung der alten Zielsetzung, die Schüler zur „großen abendländischen Musik“ zu führen und den Einfluß der Populären Musik auf das Verhalten in der Freizeit zurückzudrängen. Als Beispiel sei auf Rauhes neuen „Weg der Jazzbetrachtung“ hingewiesen, dessen drei wesentliche Vorteile er darin sieht, daß die Jazzarbeit im Musikunterricht die „*heilsamste und fruchtbarste Form der Anerkennung*“ des Jazz sei, denn nur sie hebe die „*Protestfunktion*“ des Jazz als Ausdruck der jugendlichen Opposition gegen die Welt der Erwachsenen auf, daß auf diese Weise den Schülern „*nicht zuletzt durch die in die Jazzbearbeitung eingeflochtene . . . Betrachtung der abendländischen Kunstmusik*“ ein „*objektiver Wertmaßstab*“ vermittelt werde, der sie befähigt, den Jazz „*besser und kritischer zu hören*“, und schließlich die Nutzbarmachung der Jazzbegeisterung eine schnellere Erarbeitung der Stoffgebiete der Kunstmusik ermögliche⁶⁴.

Damit wird deutlich, daß der Unterschied zwischen den Positionen I und II nicht so sehr in der jeweiligen Einschätzung der Faktur und Bedeutung Populärer Musik und der daraus abgeleiteten allgemeinen Zielsetzungen besteht – beide wollen im Grunde genommen durch eine Entwicklung des Wertbewußtseins zur Kunst- und Volksmusik bzw. gegen Populäre Musik erziehen – als vielmehr in der Wahl der Methode, dieses Ziel zu erreichen. Im Mittelpunkt der letztlich „taktisch“ begründeten Einbeziehung Populärer Musik steht die Materialanalyse als Basis des Wertvergleichs, wobei ein grundsätzlicher Wertunterschied zwischen Populärer Musik und Volks- bzw. Kunstmusik unterstellt wird. Während jedoch die Autoren der Position I diesen Wertunterschied teils kulturkritisch aus der Antithese von „Technik“ und „Natur“ ableiten und dabei auf die Ausgeprägtheit ihres Wertempfindens setzen (Götsch bis Kraus), teils auf die Evidenz der Gültigkeit „großer“ Namen oder Werke angewiesen sind (Alt)⁶⁵, glauben die Autoren der Position II diese Wertunterschiede am *musikalischen Material selbst* objektiviert zu haben, indem sie dem jeweiligen Wertnachweis als

„objektiv“ verstandene Kriterien zugrunde legen, die an der zur Norm erhobenen ästhetischen Gestalt von Volkslied bzw. Kunstmusik gewonnen, tatsächlich aber lediglich geeignet sind, in zirkelhafter Weise den vorausgesetzten Wertunterschied zu „beweisen“. Im Vergleich mit der Musischen Erziehung ist damit der inhaltliche Ansatz der Position II sehr viel stärker musikimmanent ausgerichtet, bringt andererseits aber gerade auf Grund seiner Materialbezogenheit erstmals eine sowohl in seinen Methoden als auch Ergebnissen zu beobachtende Differenzierung zwischen den bzw. innerhalb der Musikarten der Populären Musik in die musikpädagogische Diskussion ein.

Ohne auf die einzelnen Aspekte dieses methodischen Ansatzes des materialbezogenen Wertvergleichs zwischen Populärer Musik und Volks- bzw. Kunstmusik weiter einzugehen, sei auch die Darstellung der Position II abgeschlossen mit einer kritischen Interpretation in drei Punkten:

1. Auch dieser Ansatz ist tendenziell folgenlos für das musikbezogene Freizeitverhalten. Und zwar schon deshalb, weil die intendierte Bereitstellung von *„zwei oder drei Unterrichtsstunden des 10. Schuljahres“* bzw. die Beschränkung auf *„gelegentliche und kurz gehaltene Vergleiche“*⁶⁶ mehr als eine ganz an der Oberfläche bleibende *„Besprechung“* des Schlagers, die zudem alsbald auf den Nachweis seiner *„Minderwertigkeit“* hinauszuweisen hat⁶⁷, unmöglich macht.

Ein weiterer Grund für die vermutete Folgenlosigkeit liegt in der für viele Beiträge typischen Auffassung, daß (abgesehen vom Jazz) der Schlager im Mittelpunkt des jugendlichen Musikinteresses schlechthin stehe. Sie verfehlt schon auf Grund der Vernachlässigung der von Klausmeier⁶⁸ u. a. nachgewiesenen Notwendigkeit der alters- und schichtspezifischen Differenzierung die Wirklichkeit des musikbezogenen Freizeitverhaltens vieler Jugendlicher. Dies um so mehr, als nach 1959 mit der Skiffle- und Rock'n'Roll-Musik Musikarten hervortreten, die nicht zuletzt auch im Verständnis vieler Jugendlicher (wiederum in Abhängigkeit von Alter, Sozialstatus etc.) eine Abgrenzung gegenüber dem (deutschen) Schlager darstellen, in den musikpädagogischen Beiträgen aber durchweg, wenn überhaupt, als „Schlager“ behandelt werden.

Schließlich berührt der Musikunterricht der Position II mit seiner Zentrierung auf die Feststellung von am Material erhobenen Wertunterschieden so gut wie nicht die primär sozial bzw. kommunikativ orientierten Kriterien der Freizeitgeltung Populärer Musik und vermag insofern auch nicht Alternativen zu bieten, mit denen die Jugendlichen sich im Kontext ihrer Erfahrungen, Werthaltungen, aber auch Freizeitsituationen identifizieren können.

In der Summe bedeutet dies, daß die zeitlich überaus begrenzte, musikimmanent ausgerichtete und unzulässig pauschalierende Behandlung der Populären Musik im Musikunterricht mit Hilfe des antithetisch angelegten Wertvergleichs letztlich darauf hinausläuft, die große Mehrzahl der Schüler – ähnlich der Position I – in ihren Werthaltungen und Freizeitverhaltensweisen zu diskriminieren; jetzt aber nicht mehr nur indirekt, indem Populäre Musik aus dem Unterricht ausgeschlossen wird, sondern *ganz direkt* in der durch den Unterricht vorgetragenen wertenden Konfrontation mit ihr.

2. Der Ansatz der wertvergleichenden Materialanalyse vermittelt ein unzureichendes Musikverständnis. Er ist nämlich auf Grund seiner musikimmanenten Ausrichtung geeignet, die Schüler glauben zu machen, daß die entscheidenden Gesichtspunkte für den Umgang mit Musik primär in ihrer Materialbeschaffenheit zu suchen seien, nicht aber in ihrer massenmedialen, durch technische, ökonomische und soziokulturelle Einflüsse bedingten *Präsentation*. Eine solche Auffassung könnte zur Folge haben, daß die Schüler in ihrer Unkenntnis oder gar naiven Gläubigkeit gegenüber den meinungsbildenden und verhaltensanleitenden Aussagen von Plattenfirmen und Massenmedien geradezu bestärkt werden. Denn abgesehen davon, daß sie im Unterricht über die Bedingungen der massenmedialen Präsentation von Musik erst gar nicht etwas erfahren, liegt in der Regel jenen Aussagen eine Argumentation zugrunde, die der des Musikunterrichts – wenngleich mit umgekehrten Wertzeichen – durchaus entspricht.
3. Das Interesse der Schüler an Populärer Musik wird für die Zwecke des Unterrichts mißbraucht. Bei der, wie wir gesehen haben, „taktischen“ Begründung der Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht wird nicht bedacht, daß die Mehrzahl der Schüler nach einer gewissen Zeit, in der sie vielleicht tatsächlich motivierter im Unterricht mitgearbeitet haben, weil sie sich in ihren Freizeitinteressen angesprochen und auch anerkannt glauben konnten, den Mißbrauch ihrer Motivation zu durchschauen beginnen. So erfolgsträchtig also der hier untersuchte Ansatz der vergleichenden Einbeziehung Populärer Musik *kurzfristig* zu sein scheint, langfristig gesehen läuft er mehr noch als der Grundsatz der Position I Gefahr, den latenten Gegensatz von Musikunterricht und Freizeit zur offenen Konfrontation zu verschärfen.

Position III: Thematisierung der Populären Musik im Musikunterricht als einen Teilbereich des Freizeitverhaltens

Zur Position III zählen diejenigen Texte, die 1. die Behandlung der Populären Musik auf Grund ihrer soziokulturellen Bedeutung für das Freizeitverhalten für notwendig halten (also nicht allein taktisch begründen) und daher 2. dieser Behandlung aus der bisherigen Randstellung heraus zu mehr Gewicht verhelfen wollen.

Die Texte lassen sich wiederum nach Binnenpositionen unterscheiden. Jedoch ergeben sich hier die einzelnen Ausprägungen aus dem unterschiedlichen methodischen *Zugang* zur Problematik von Populärer Musik und Freizeitverhalten:

1. Autoren, die die Beschreibung der Populären Musik und der populär-musikbezogenen Verhaltensweisen sowie ihre soziologische, psychologische und ökonomische Interpretation im wesentlichen aus der Sekundäranalyse entsprechender (meist sozialwissenschaftlicher) Literatur ableiten und dabei ein primär auf Theoriebildung angelegtes Interesse verfolgen. Das gilt in besonderem Maß für H. Rauhe; aber auch Autoren wie Ilse Storb, Heinz Meyer, Wilhelm Keller, Werner Freytag etc. sind ihrem Grundansatz nach hierherzurechnen.
2. Autoren, die ihre Beschreibung und Interpretation Populärer Musik etc. aus der vorausgehenden, meist als Befragung angelegten empirischen Erhebung von Daten zu Hördauern, Musikpräferenzen, Gerätebesitz etc. abzuleiten suchen. Als Vertreter dieser gleichfalls sozialwissenschaftlichen Ansätzen verbundenen Binnenposition seien u. a. genannt Dörte Hartwich-Wiechell, ferner Winfried Pape, Siegmund Helms und Günter Kleinen.

In bewußter Abwendung von den Auffassungen der Position II liegt insbesondere den Arbeiten von Rauhe und Hartwich-Wiechell die Überzeugung zugrunde, daß der Umgang mit Populärer Musik seinem Wesen und seiner Bedeutung nach ein „*gesellschaftliches Faktum*“ und zugleich einen „gesellschaftlichen Faktor“ darstellt, so daß eine sich auf die Bestimmung der „*Primärkomponenten*“ beschränkende Objektanalyse allein noch keine brauchbare Basis für die Konzeption einer Didaktik und Methodik der Populären Musik biete, sondern vielmehr in der Erweiterung zu einer Art „*Warenanalyse*“⁶⁹ eingebunden werden müsse in eine Analyse des Subjekt-Objekt-Bezugs als einem Versuch, die „*gesellschaftlichen, sozial- und individualpsychologischen Implikationen*“ von Musik und musikbezogenem Verhalten „*aufzuklären*“⁷⁰. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchun-

gen stehen daher Bemühungen, einerseits die qualitativen Aspekte des populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens differenzierter als zuvor zu erfassen (Korrelation zwischen Musikartenpräferenzen, Alter, Sozialstatus etc.), indem die ermittelten Ergebnisse mit Hilfe entsprechender sozialwissenschaftlicher Beschreibungs- und Klassifizierungsansätze aufbereitet und geordnet werden. Andererseits haben beide darauf hingewiesen, daß es zugleich notwendig sei, die *qualitativen* Aspekte des Umgangs mit Populärer Musik, nämlich deren subjektive und objektive Bedeutung und Funktion, zu bestimmen. Sie weisen darauf hin, daß musikbezogenes Verhalten und Populäre Musik in einem gegenseitigen Zusammenhang von Werthaltungen, Bedürfnislage, Funktionszuweisung einerseits und Struktur, Brauchbarkeit und Wirkung andererseits stehen, der prinzipiell gesellschaftlich bedingt und durch Sozialisation vermittelt sein⁷¹. Damit werden erstmals die einzelnen Aspekte Populärer Musik und populärmusikbezogenen Verhaltens nicht mehr als aus sich selbst heraus, nämlich als im Zuge der aspektimmanenten Analyse erklärbar aufgefaßt, sondern als Aspekte, die erst im *Zusammenhang* einander konstituieren und deren Beschreibung und Erklärung eines "mehrdimensionalen" und „interdisziplinären" Ansatzes bedarf⁷².

Indes darf bei aller Anerkennung der durch die Veröffentlichung der Autoren der Position III erarbeiteten sozialwissenschaftlichen Erweiterung des Problembewußtseins zur Frage der Populären Musik (im Musikunterricht) nicht übersehen werden, daß es sich bei vielen Aussagen doch letztlich noch um additiv verarbeitete Einzelerkenntnisse oder um allgemein gefaßte Gesamturteile handelt, die in Ermangelung einer soziologischen und handlungsorientierenden (also nicht nur handlungsorientierten) Theorie der Populären Musik in der Gefahr stehen, unverbindlich oder gar folgenlos zu bleiben. Wenn Rauhe z. B. zum intendierten „verfahrensorientierten, aktiven Hörverhalten" schreibt, dieses ermögliche „*die Bewältigung der mannigfaltigen musikalischen Phänomene der pluralistischen akustischen Wirklichkeit, d. h. ihre differenzierte Wahrnehmung und ihre Einordnung in ein verzweigtes Koordinatensystem der Werte und Funktionen*"⁷³, dann ist mit diesem Satz positiv – aber zugleich auch kritisch – nicht nur die Reichweite des „*cognitiven Hörens*" gekennzeichnet, sondern – übertragen – auch Verdienst und Reichweite dieses Problembewußtseins selbst: sein Verdienst, die „*mannigfaltigen Phänomene der pluralistischen akustischen Wirklichkeit*" differenzierter Wahrnehmung zugänglich gemacht zu haben, sowie seine beschränkte Reichweite, indem es die wahrgenommenen Phänomene lediglich „*bewältigt*" durch ihre *Einordnung* in ein Koordinatensystem.

Die Frage, inwieweit nun dieses Problembewußtsein konsequent didaktisch umgesetzt wird, läßt sich nur scheinbar auf den ersten Blick beantworten: Sieht man die pädagogischen Zielsetzungen, die Vorschläge für die inhaltliche bzw. methodische Anlage des Unterrichts und schließlich Rauhes Ansatz einer „*Verfahrens- und Verhaltenserziehung*“⁷⁴ in seinem Anspruch, Modell und Grundlage für die Realisierung einer ästhetischen Erziehung im auditiven Bereich zu sein, auf ihre problembezogene Aspektvielfalt durch, ergibt sich der Eindruck einer mehr oder minder weitgehenden Übereinstimmung. So sollen etwa die Schüler einen Einblick in den Zusammenhang zwischen Sachstruktur, Wirkungsweise und Funktion der Populären Musik gewinnen, fähig werden, differenziert, sensibilisiert, bewußt und kritisch zu hören, und sich überhaupt befreien von der kulturindustriellen Fremdbestimmung⁷⁵. Im Unterricht wird also u. a. über Aufnahmetechnik informiert, Werbung für und mit Musik analysiert, werden Stile der Populären Musik einerseits sowie Original und Bearbeitungen andererseits miteinander verglichen und auch einmal das „*neue Lebensgefühl und Selbstverständnis*“ der Jugendlichen in Beattexten ermittelt⁷⁶. Gewichtet man jedoch die einzelnen Aussagen nach ihrer Stellung und Bedeutung im Zusammenhang der jeweiligen Textabschnitte, zeigt sich eine zunehmende Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen, den Unterrichtsvorschlägen sowie dem Ansatz der "Verfahrens- und Verhaltenserziehung" einerseits und dem theoretisch bzw. empirisch entfalteten Problembewußtsein andererseits.

So ist auf der Ebene der *Zielsetzungen* festzustellen, daß sie dazu tendieren, den Unterricht und durch ihn hindurch den Umgang mit Populärer Musik im Freizeitbereich einseitig *kognitiv* festzulegen auf Akte der Erkenntnis, Analyse und Differenzierung, als sei, wie es in einem Lernziel heißt, *Veränderung* des Verhaltens in der „interdependenten Gesellschaft“ schon durch *Erkenntnis* von Zusammenhängen oder Veränderungsmöglichkeiten erreicht⁷³. So gewiß im Musikunterricht Kenntnisse zu den ausgewiesenen Interdependenzen vermittelt werden sollten, so ist doch einzuwenden, daß der Unterricht mit den untersuchten Zielsetzungen im wesentlichen auf Wissensvermittlung beschränkt bleibt. Hinzu kommt, daß sich der Lernprozeß den Zielsetzungen entsprechend notwendig auf einen *abstrakt* bleibenden Gegenstand bezieht. Abstrakt insofern, als der zu untersuchende Gegenstand (bzw. Zusammenhang) jeweils auf seine typologische Ausprägung hin analysiert werden soll, der Lernprozeß also nicht einer realen, von den Schülern erfahrenen Wirklichkeit gilt, sondern einer durch den Lehrer *vorgestellten* und theoretisch (z. B. in einer Matrix) erfaßten „Wirklichkeit“. Abstrakt außerdem, weil die Aneig-

nung der Kenntnisse und analytischen Fertigkeiten nicht auf ihre *praktische Anwendung* innerhalb von realen, konkreten Handlungsabläufen und Freizeitsituationen der *jeweiligen Lerngruppe* angelegt ist. Dazu bedürfte es aber der konkreten Beschreibung des situativen und sozialen Kontexts, innerhalb dessen sich das jeweilige Verhalten realisiert bzw. realisieren soll und damit insgesamt einer handlungstheoretischen Interpretation der beobachteten bzw. intendierten Verhaltensweisen in ihrer Orientierung an einer konkreten sozialen Situation.

Auf der Ebene der *Unterrichtsinhalte und -methoden* kommt es gegenüber dem Problembewußtsein zu einer weiteren Verkürzung: Bis auf eine Ausnahme machen nämlich die untersuchten Unterrichtsmaterialien und Themenbeschreibungen das musikalische *Objekt* zum Mittelpunkt des Unterrichts, oder anders gesagt: zum Ausgangs- und auch Zielpunkt des analytischen Erkenntnisinteresses und methodischen Vorgehens. Dementsprechend sind die qualitativen Aspekte des Umgangs mit Populärer Musik (Funktionen, Wirkungen, der situative bzw. soziale Kontext etc.) und damit insgesamt der *subjektive Faktor* auf die Bedeutung von klassifikatorischen Gesichtspunkten reduziert.

Rauhes *Ansatz der Verhaltenserziehung* auf der Basis der Verfahrenserziehung schließlich steht vollends im Widerspruch zu dem entwickelten Problembewußtsein, indem es den Umgang mit Musik, insbesondere das Musikhören, nur noch auf „Objektangemessenheit“ und damit auf einen als normativ unterstellten Anspruch des „Stoffs“ und seiner musikalischen Bearbeitung auszurichten sucht. Indem nämlich „objektangemessenes“ „cogitatives Hören“ nach Rauhe nur der Kunstmusik angemessen ist⁷⁸, stellt der Ansatz in seiner eigentlichen Konsequenz die implizite Anforderung an die Schüler dar, Populäre Musik allein auf ihre objektive Faktur hin und damit doch wieder *unangemessen* zu hören: unangemessen gegenüber ihrer realen, ambivalenten Freizeitbedeutung. Damit hebt der Ansatz faktisch das in demselben Aufsatz entwickelte Problembewußtsein „zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur“ wieder auf und fällt damit hinter eine inhaltliche Position zurück, wie sie von den übrigen Arbeiten – wenn auch nicht immer konsequent – eingenommen wird.

Bei aller Kritik darf man nun jedoch nicht übersehen, daß die Beiträge der Position III, sowohl die empirischen und theoretischen als auch die praxisbezogenen, erstmals den Schülern einen nicht kommerziell oder massenmedial kontrollierten Zugang zu Informationen und Hörerfahrungen im Umkreis populärmusikbezogenen Freizeitverhaltens eröffnen, der es ih-

nen – selbst wenn er primär kognitiv geprägt ist und vom musikalischen Objekt ausgeht – erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht, ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit Populärer Musik „auf den Begriff“ und somit in den Musikunterricht zu bringen. Wenn auch (noch) fast alle Erkenntnis vom musikalischen Objekt ausgeht und nicht vom praktisch handelnden Subjekt, d. h. dem Schüler, so vermag sie – um im Bild zu bleiben – ihn doch zu erreichen: gewiß eine nicht gering zu schätzende Voraussetzung für „Emanzipation“.

Eine zweite, nicht weniger wichtige Voraussetzung für „Emanzipation“ wäre aber die Orientierung des Unterrichts auf konkrete, innerhalb des Erfahrungshorizonts der jeweiligen Schüler liegende Handlungs- bzw. Problemsituationen hin und damit die Möglichkeit, das bislang noch abstrakte Wissen in problemmerkendes und problemlösendes Handeln einzubringen und schließlich die Aneignung der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten dialektisch aus der Erkundung des Problems heraus zu strukturieren. Dieser entscheidende Schritt von der Handlungsorientiertheit, derzufolge Freizeitverhalten etc. letztlich nur zur Kenntnis genommen und geordnet wird, zur Handlungsorientierung wird in den Ansätzen der Position III zu einer „Didaktik der Populären Musik“ noch nicht vollzogen. Für die Schüler bleibt damit – so darf man annehmen – Populäre Musik im Musikunterricht doch noch weitgehend ein „Gegenstand des Musikunterrichts“, dessen Kenntnis sich mehr auf die Zensuren auswirkt als auf das populärmusikbezogene Verhalten außerhalb der Schule in der Freizeit. Und das erst recht, weil auch die didaktischen Ansätze der Position III *Alternativen* auf den Ebenen des Umgangs mit Musik als auch der musikalischen Objekte selbst – von den situativen und sozialen Kontexten ganz zu schweigen – entweder nur formal, d. h. gewonnen aus der begrifflichen Umkehrung kritischer Verhaltensweisen, oder aber total, d. h. im Hinweis auf Kunstmusik und Neue Musik, anbieten.

SUMMARY

Starting point of this study is the contradiction between the eminent importance of popular music for the spare-time activities of teenagers and the inability of music education to take up the difficult matter of popular music and make use of it for its didactic purposes. Hermeneutic analysis of texts from the theoretical discussion in music education from the years of

1945-74 is aimed at explaining this contradictory situation with regard to the sociological aspects of spare-time activities as well as to the aspects concerning music education.

The study proceeds from the hypothesis of Habermas, that "labour" and "leisure" must be seen in a complementary relation, and that the subjective role of leisure-time can be contrary to its objective consequences. The study shows, that by the respective theoretical positions in music-teaching the functional connection of popular music with the existential situation of teenagers is either misunderstood or cut down to the discussion of matters strictly musical.

Anmerkungen

1. Mit dem Begriff „Populäre Musik“ wird im folgenden bezeichnet das Gesamtspektrum der „popular music“ vom Schlager über den Beat bzw. Rock und den Jazz bis hin zur Folklore und dem Politischen Lied. Es sei darauf hingewiesen, daß der Sprachgebrauch in der Literatur uneinheitlich ist. So wird z.B. „Popmusik“ teilweise als Bezeichnung für eine bestimmte „progressive“ Stilrichtung innerhalb des Gesamtspektrums gebraucht (wie auch hier) und steht dann auf einer Ebene mit „Beat“ und „Rock“, teilweise jedoch stellt „Popmusik“ auch nur eine Abkürzung für „Populäre Musik“ dar.
2. S. J. Eckhardt/H. Lück: Das Petikum nach dem Musikunterricht. In: J.E./H.L.: Jugend und Musik. Duisburg: Sozialwissenschaftliche Kooperative 1976. S. 92 f.; G. Kleinen: Pop in der Schule: Wie aktuell ist der Musikunterricht. Neue Musikzeitung. 5 (1971) S.34.
3. Kleinen a.a.O., S.35 f.
4. N. Knolle: Populäre Musik in Freizeit und Schule. Eine textkritische Untersuchung der musikpädagogischen Literatur seit 1945. – Diss. Oldenburg 1979.
5. Vgl. dazu B. Buchhofer/J. Friedrichs/H. Lütke: Musik und Sozialstruktur. Theoretische Rahmenstudie und Forschungspläne. Köln: Volk 1974. S.165 ff.
6. J. Habermas: Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit (1958). In: H. Plessner u. a. (Hrsg.): Sport und Leibeserziehung. München: Piper 1967.
7. Vgl. dazu H. Lütke: Jugendliche in organisierter Freizeit. Ihr soziales Motivations- und Orientierungsfeld als Variable des inneren Systems von Jugendfreizeitheimen. Weinheim 1972. S.104.
8. K.-J. Tillmann: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt/M. 1976.
9. So haben z.B. Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk in einer Untersuchung festgestellt, daß fast 40 % der Schüler (befragt wurden 1674 Besucher von Rockkonzerten) unter Mißerfolgen in der Schule leiden. R. Dollase/M. Rüsenberg/H. J. Stollenwerk: Rock People oder Die befragte Szene. Frankfurt/M. 1974. S.152 ff.

10. Tillmann, a.a.O., S.80 ff.
11. J. Schlömerkemper: Schüler und Schulreform. Entfremdung und Emanzipation. In: Betrifft Erziehung. 3 (1976). S.55 f.
12. H.-G. Rolff: Widerspiegelungen gesamtgesellschaftlich bedingter Widersprüche in der Schule. In: H.-H. R. u. a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Reinbek 1974. S.60 f.
13. H. Bilstein im Vorwort zu: H. Lütke: Freizeit in der Industriegesellschaft. Emanzipation oder Anpassung? 2., überarbeitete und ergänzte Aufl. Opladen 1975. S.12.
14. Als manifeste Funktion wird die Wirkung eines Gegenstandes oder einer Handlung im Hinblick auf die Erfüllung eines bestimmten Zwecks bezeichnet, wenn sie dem Subjekt sowohl beabsichtigt als auch wahrgenommen wird, und als latente Funktion, wenn die Wirkung zwar eintritt, aber weder beabsichtigt ist noch dem Subjekt bewußt wird. Manifeste Funktionen stehen also in einem Zusammenhang mit den Interessen und Bedürfnissen des Subjekts, latente Funktionen hingegen kennzeichnen die Effekte oder Auswirkungen des Verhaltens. Vgl. dazu auch B. W. Reimann: Funktion, manifeste - Latente. In: W. Fuchs u.a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Reinbek 1975. S.218 f.
15. Dollase u. a., a.a.O., S.148 f.
16. A.a.O., S.147,
17. A.a.O., S.135.
18. Vgl. dazu F. Neidhardt: Die Junge Generation. Jugend und Gesellschaft in der Bundesrepublik. 3. Aufl. 1970. Opladen 1967. S.71; sowie Lütke: Jugendliche . . . ,a.a.O., S.53.
19. Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Bd 1 Besinnung (1949). Bd 2 Bericht (1953), Bd 3 Aufgabe (1956). Wolfenbüttel 1949-1956.
20. Hannover 1951.
21. Alts „Didaktik der Musik“, 1968 erschienen (Düsseldorf), trug in der ersten Auflage diesen Untertitel.
22. H. Schmidt: Musikerziehung im Wertfeld der Persönlichkeitsbildung. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Mainz o.J. (1959). S.116.
23. W. Wiora: Musik und Ethos. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik als Lebenshilfe. Hamburg 1958. S.36.
24. W. Wiora: Volksmusik und hohe Kunst. In: E. Kraus (Hrsg.): Musikerziehung in der Schule. Mainz 1956. S.55.
25. O. Haase: Musisches Leben. 2. Aufl. Hannover 1951. S.41.
26. M. Alt: Zur wissenschaftlichen Grundlegung des Musikunterrichts. In: E. Kraus (Hrsg.): Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung. Mainz 1965. S.69.
27. J. Rohwer: Junge-Musik-Bewegung im Feuer der Kritik. In: Junge Musik. 5 (1953), S.142.
28. F. Seidenfaden: Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen. 2. erw. Aufl. Ratingen 1962. S.73.
29. N. Schneider: Untersuchungen zum Wertproblem im Bereich der Musik, aufgezeigt am Beispiel: Volkslied und Schlager. In: E. Kraus (Hrsg.): Musikerziehung in der Schule. A.a.O., S.253.
30. G. Götsch: Unsere Aufgabe. In: G.G.: Musische Bildung. Bd 3. Wolfenbüttel 1956. S.117.

31. E. Kraus: Musik und Bildung in unserer Zeit. In: E.K. (Hrsg.): Musik und Bildung in unserer Zeit. Mainz 1961. S.13.
32. Götsch, a.a.O., S.129.
33. A.a.O., S.129
34. Haase, a.a.O., S.44.
35. G. Götsch: Epochale Notwendigkeit musischer Erneuerung (1955). In: G.G.: Musische Bildung. Bd 3. A.a.O., S.42.
36. Kraus, a.a.O., S.13.
37. G. Götsch: Der amusische Mensch. In: G.G.: Musische Bildung, Bd 1. A.a.O., S.17.
38. P. Jarnach: Die heutige Situation der Musik und die Musikerziehung. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik als Lebenshilfe. A.a.O., S.16.
39. H. Erpf: Neue Wege der Musikerziehung. Stuttgart 1953. S.18.
40. W. Wiora: Musische Gaben in technischer Vermittlung. In: J. Thiel (Hrsg.): Musische Jugend und Technische Mittler. Remscheid o.J. (1957). S.22.
41. Vgl. dazu E. Kraus: Der Einfluß der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit. In: E. K. (Hrsg.): Der Einfluß der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit. Mainz 1968. S.18.
42. H. Pape: Gedanken zur Musikerziehung in Vorpubertät und Pubertät. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. A.a.O., S.33.
43. H. Schmidt: Musikerziehung im Wertfeld ... A.a.O., S.116.
44. A.a.O., S.116.
45. G. Götsch: Musische Mächte (1948). In: G.G.: Musische Bildung. Bd 1. A.a.O., S.130.
46. W. Wiora: Musik und Ethos. A.a.O., S.31.
47. F. Klausmeier: Der Einfluß sozialer Faktoren auf das musikalische Verhalten Jugendlicher. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. A.a.O. S. 157.
48. A. Sydow: Das Lied. Göttingen 1962. S.98.
49. E. Kraus: Musik und Bildung ... A.a.O., S.17.
50. Haase, a.a.O., S.61.
51. A. Huth: Musik als Lebenshilfe für die 13- bis 16jährigen Jugendlichen. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. A.a.O., S.50.
52. A.a.O., S.50 ff.
53. Pape, a.a.O., S.30.
54. E. Kraus/F. Oberborbeck: Musik in der Schule. Wolfenbüttel 1953. S.2.
55. Schmidt, a.a.O., S.116.
56. Pape, a.a.O., S.38 f.
57. E. Kraus: Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. In: E.K. (Hrsg.): Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. A.a.O., S.19.
58. Vgl. Pape, a.a.O., S.38.
59. M. Alt: Didaktik der Musik. Düsseldorf 1968. S.245.
60. A.a.O., S.261.
61. M. Alt: Didaktik der Musik. 2., erw. Aufl. Düsseldorf 1973. S.246.
62. Zur Einordnung der frühen Texte von Rauhe in die Position II ist folgendes anzumerken: Obwohl Rauhes Texte kontinuierlich aufeinander aufzubauen scheinen, läßt sich doch eine Veränderung seines Grundansatzes zwischen den frühen Texten bis 1968 und den folgenden feststellen. In den frühen Texten erscheint die Einbeziehung Populärer Musik in den Musikunterricht anfangs deut-

licher, später weniger deutlich als Mittel zum Zweck der Hinführung zur Kunstmusik, nach 1968 hat Rauhe diesen Ansatz immer entschiedener als Rattenfängerei kritisiert.

63. Vgl. Schneider, a.a.O., S.253.
64. H. Rauhe: Musikerziehung durch Jazz. Wolfenbüttel 1962. S.98 ff.
65. Vgl. M.Alt: Didaktik . . . A.a.O., S.209.
66. B. Binkowski: Schlager im Unterricht. In: E. Valentin (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg 1962. S.181.
67. Vgl. z. B. E. Klusen: Korreferat zum Thema „Lied“. In: B. Tetzner (Hrsg.): Resonanzen 1961. Remscheid 1961 S.33 f.
68. F. Klausmeier: Jugend und Musik im Technischen Zeitalter. Bonn 1963.
69. D. h., der Analyse von musikalischer Gestalt, Arrangement, Aufnahme-Wiedergabe-Technik bis hin zur werblichen Präsentation (Primär- bis Quartärkomponenten). Vgl. H. Rauhe: Popularität in der Musik. Interdisziplinäre Aspekte musikalischer Kommunikation. Karlsruhe 1974. S.17 ff.
70. H. Rauhe: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge. In: 1-1. Rectanus (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht. Stuttgart 1972. S.26.
71. Vgl. H. Rauhe: Zur Funktion des Schlagers im Leben Jugendlicher und Erwachsener. In: S. Helms (Hrsg.): Schlager in Deutschland. Beiträge zur Analyse der Populärmusik und des Musikmarktes. Wiesbaden 1972. S.343. Und: H. Rauhe: Individuation und Sozialisation durch Wahrnehmungs- und Verhaltenserziehung im musikalischen Bereich. In: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Individuum. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis. Mainz 1974. S.87.
72. Vgl. H. Rauhe: Kulturindustrielle Sozialisierung . . . A.a.O., S.38 ff.
73. H. Rauhe: Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur. Jugendsoziologische Ansätze einer kulturkritischen Bildungstheorie und ihrer Konsequenzen für das Fach Musik in der modernen Industriegesellschaft. In: W. Krützfeldt (Hrsg.): Didaktik der Musik 1969. Hamburg 1970. S.53. (Hervorhebungen durch N.K.).
74. In: H. Rauhe: Kulturindustrielle Sozialisierung . . . A.a.O., S.35 ff.
75. Vgl. ausführlich: H. Rauhe: Aspekte einer didaktischen Theorie der Populärmusik. In: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz 1973. S.92 f. Und: H. Rauhe: Schlager in der Schule. In: S. Helms (Hrsg.): Schlager in Deutschland. A.a.O., S.360.
76. Vgl. die Darstellung „konkreten Unterrichtsstoffs“ in H. Rauhes Aufsatz: Zur pädagogischen Relevanz ... A.a.O., S.57 ff.
77. H. Rauhe: Schlager in der Schule. A.a.O., S.360.
78. Vgl. ausführlich: H. Rauhe: Zur pädagogischen Relevanz . . . A.a.O., S.46 ff.

Dr. Niels Knolle
Hopfenweg 22
2900 Oldenburg

DAS DOKUMENT

DAVID RIESMAN

Über das Hören populärer Musik

(Unter dem Titel „Listening to popular music“ erstmals im American Quarterly II, 1950, 359-371 abgedruckt. Die Übersetzung besorgte Hannelore Behne.)

Das Phänomen der populären Massenkultur, so wie sie uns in Rundfunkprogrammen, Filmen, Comics, Popmusik und Literatur begegnet, ist noch nicht lange Forschungsgegenstand der amerikanischen Soziologie. Die Pionierarbeit auf diesem Gebiet ist größtenteils von der Medienindustrie selbst oder in ihrem Auftrag unternommen worden, sei es um potentielle Anzeigekunden von ihrem Einfluß auf das Kaufverhalten zu überzeugen, oder um die Erfolgschancen eigener aufwendiger Produkte vorab zu testen. Auf einer mehr theoretischen Ebene liegt ein Gutteil des gegenwärtigen Interesses an der Massenkultur darin begründet, daß, wie häufig in der Forschung, der zu untersuchende Gegenstand gleichzeitig Anlaß zu verbreitetem Unmut und offener Ablehnung ist. Gebildete Europäer, entsetzt angesichts der so offensichtlichen Vulgarisierung des Geschmacks als Folge der Industrialisierung, linke Kulturkritiker in der Tradition von Marx oder Veblen, die in der populären Massenkultur nur eine antirevolutionäre Droge sehen, Snobs, die befürchten, daß soziale Aufsteiger alle Grenzen des Geschmacks verwischen, um in ihren Kulturreservaten zu „wildern“, all jene haben mit ihren verschiedenen theoretischen Ansätzen und Methoden zu dem gegenwärtigen Forschungsstand auf diesem Gebiet beigetragen.

Wenn man H. Lasswells *Formel* „*Wer sagt was, zu wem, und mit welchem Effekt?*“ auf den Bereich der Massenkultur anwenden will, dann erweist sich die Frage nach der Wirkung als für die Forschung am heikelsten, stellt ihr damit aber wohl auch die wichtigste und dankbarste Aufgabe. Es liegt in der Natur der populären Massenkultur, daß sie unaufhörlich auf uns

einwirkt. Sie ist ein fester Bestandteil unserer Umwelt. Von dem Tage an, da wir zum ersten Mal Radio hören, fernsehen oder Comics „lesen“, prägt sie die Geräusche, die wir hören, die Farben, die wir sehen und die Sprachbilder, in denen wir denken. Dem Forscher stehen zwei Wege offen. Er kann entweder durch Befragen von Hörern und Lesern festzustellen versuchen, welchen Gebrauch sie von dem angebotenen Material machen, oder er kann das Material selbst untersuchen und Vermutungen darüber anstellen, welcher Gebrauch wohl davon gemacht wird. Im Allgemeinen werden ihn die Schwierigkeiten der Befragungsmethode zu letzterem zwingen, d. h., zu einer Art Inhaltsanalyse. Das gilt besonders für den Fall, daß man die Wirkungen nonverbaler Materialien feststellen will, also für Musik und Malerei. Es fällt den meisten Menschen nämlich bedeutend leichter, darüber zu sprechen, wie ein Text auf sie wirkt, als z. B. eine Melodie. Dennoch kann die Bereitschaft, sich zu äußern, die Verfügbarkeit eines kritischen Vokabulars die Untersuchung ebenso behindern wie fördern: Worte, die zur Erklärung von Worten dienen, verdecken unerschwellige Bedeutungen eher, als daß sie sie aufdecken. Die gegenwärtige Vorliebe für den Rohrschacht Test oder den Thematischen Apperzeptionstest (Tintenkleckse oder andere bildliche Reize), um verborgene Eigenschaften aufzuspüren, zeigt, daß verbale Reaktionen auf verbale Reize nur zu leicht von Stereotypen und Konventionen geprägt sind.

Ich will die Inhaltsanalyse nicht abwerten, wenn sie angewandt wird, um auf mögliche Wirkungen auf das Publikum hinzuweisen. Th. W. Adornos Essays über Musik im Rundfunk¹ und erst kürzlich das Buch von Wolfenstein-Leites über Filme² zeigen, wie anregend solche Arbeiten sein können, wenn sie getragen werden vom Verständnis der gesellschaftlichen Zusammenhänge, aus denen heraus das Material entsteht und auf die es wieder zurückwirkt. Wir müssen uns vor der Tendenz hüten, die Forschungsarbeit am Schreibtisch oder im Sessel gegenüber den Feldstudien geringzuschätzen. Selber die Rolle des Konsumenten anzunehmen und dann die eigenen Reaktionen zu beobachten, mag der direkteste Weg sein, die Wirkungen der populären Massenkultur (und damit weite Bereiche der gesamten amerikanischen Kultur) verstehen zu lernen. Man läuft dabei aber leicht Gefahr, dem *anderen* Publikum, dem Publikum, zu dem man keinen Kontakt hat, zu unterstellen, es sei eben passiver, leichter manipulierbar und habe einen vulgären Geschmack. Dabei kann man dann leicht vergessen, daß möglicherweise manches, was einem gebildeten Menschen minderwertig erscheint, einem nicht so gebildeten vielleicht völlig neue Ausblicke eröffnet, ja, daß schon das Werturteil darüber, was eigentlich minderwertig sei, durch unbewußte Grenzen der eigenen Erkenntnis

beeinflusst sein kann, wie z. B. durch die Klassenzugehörigkeit oder akademische Tradition. Feldstudien sind sicher kein Allheilmittel gegen diese Einstellung, können aber gewiß klärend und mäßigend wirken, vorausgesetzt, wir finden ein Vokabular, um über Erfahrungen sprechen zu können, die oft unbewußt sind. Meiner Meinung nach werden gleiche oder zumindest wesensgleiche Materialien der populären Massenkultur von verschiedenen Konsumentengruppen in völlig unterschiedlicher Weise und für völlig unterschiedliche Zwecke genutzt. Man kann z. B. ins Kino gehen, um sich aufzuwärmen, zu schlafen, zu schmusen, neue Stilrichtungen kennenzulernen, um auf unterhaltsame Weise fremde Schicksale und Orte kennenzulernen – man könnte diese Liste beliebig verlängern. Unsere eigene Phantasie reicht unmöglich aus, um all die verschiedenen Nutzungsarten und -zwecke zu erraten, um sie aufzuspüren, müssen wir also hinausgehen und mit ganz verschiedenen Menschen in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen sprechen. Dabei kann es sich dann herausstellen, daß der Konsument ebenso oft das Produkt manipuliert, wie umgekehrt. Das ist eine besonders wichtige Überlegung für den Bereich der Popmusik, wo die Musikindustrie mit ihren Diskjockeys, dem Musikautomatenmarkt, ihrer Herrschaft über die Runfunksender anscheinend in der Lage ist, den Massengeschmack zu formen und die freie Entscheidung des Konsumenten auszuschalten. Der Industrie selbst gefällt der Gedanke, daß sie die Dinge beherrscht, auch wenn sie angesichts des Schunds, den sie produziert und angesichts ihrer dubiosen monopolistischen Praktiken ein recht schlechtes Gewissen hat. Dennoch glaube ich nicht, daß allein der Hinweis auf die Machtposition der Schallplattenindustrie als Erklärung für die großen Trendumschwünge des musikalischen Massengeschmacks ausreicht, wie z. B. der von Jazz zu „Sweet“ in den letzten 10 Jahren. Tatsächlich ist es für die Industrie nicht ungefährlich, solche Wandlungen des Konsumentengeschmacks zu ignorieren. Sogar im Bereich der Popmusik gibt es immer einen Sender für die Minderheiten, auf dem Musik weniger populärer Geschmacksrichtungen gespielt wird, die möglicherweise eines Tages sogar die Musik der Mehrheit werden kann.

Dies sind also einige der sehr allgemeinen Annahmen, von denen ich bei der Aufstellung der folgenden Hypothesen über einen Mehrheits- und einen Minderheitsgeschmack bei jugendlichen Popmusikhörern ausgegangen bin. Diese Hypothesen dienten dem Committee on Communication der University of Chicago als versuchsweise Forschungsgrundlage, und seit ihrem Entstehen haben bereits mehrere Studenten auf diesem Gebiet gearbeitet. Wie nicht anders zu erwarten, begegneten ihnen die bereits erwähnten großen methodischen Schwierigkeiten: Wie isoliert man die Wir-

kung der Musik von den Einflüssen anderer Melodien, wie untersucht man die Beziehungen zwischen allgemeinen musikalischen Konventionen und denen der peer-groups, wie hält man beim Schlager das Gemisch von Text und Musik, Interpret und Titel, von Musik und ihrer Darbietung auseinander?

Mit Hilfe von Fachzeitschriften wie „*Billboard*“, „*Variety*“ und anderen ist es leicht, Beliebtheitsskalen für Schlager aufzustellen; wenn man die Musikauswahl an Musikboxen in unterschiedlichen Wohngegenden untersucht, bekommt man Hinweise auf soziale, ethnische, sowie geschlechts- und altersspezifische Unterschiede; eine Analyse der Akkordfolgen oder der Arrangements kann uns zeigen, welche musikalischen Konventionen für gewisse Schlager typisch sind. Von all diesen Ergebnissen aber zu den viel grundlegenden Fragen zu gelangen, wie nämlich Musik als Mittel zu sozialer Anpassung oder Auflehnung funktioniert, oder wie Musik als Sozialisator für die Jugend, als Herausforderung für die Heranwachsenden und als Beruhigung für die Alten wirkt – solche Fragen liegen ungelöst in weiter Ferne.

Ohne diese Schwierigkeiten aus dem Auge zu verlieren, wage ich dennoch die Behauptung, daß eine der Aufgaben der Popmusik bei der Sozialisation der Jugend darin besteht, zusammen mit anderen Massenmedien Kindheit und Jugend in den USA als eine unbeschwerte Zeit darzustellen, zu der unkonventionelle Kleidung und ebensolches Benehmen genauso gehören wie ein eigener Slang, Cliques und viel Coca Cola und Welt-schmerz, der aber nicht eigentlich weh tut. Auf diese Weise werden gerade die eigentlichen Probleme des Jungseins umgangen. Ebenso versehen die Massenmedien auch andere unterprivilegierte Gruppen, Neger z. B., Frauen, Soldaten und die „Unterschicht“ mit vergleichbaren Klischees. Ich will damit nicht etwa behaupten, daß eine verschwörerische Absicht besteht, den Jugendlichen ein von Erwachsenen gestaltetes Idealbild von Jugend vorzuhalten, es ist vielmehr ein sehr komplexes Wechselspiel der Kräfte zwischen den Erwachsenen als Produzenten und den Jugendlichen als Konsumenten.

Obwohl die meisten Jugendlichen sehr viel „*wissender*“ sind als das offizielle Bild ihnen zugesteht, reflektieren sie ihre Situation kaum. Unter denen, die es dennoch tun, gibt es einige, denen bewußt ist, daß ihre Gruppennormen von außen diktiert sind, aber der Verlust ihrer Unschuld hat sie nicht rebellisch, sondern nur zynisch werden lassen, und nur selten zeigen sie überhaupt Interesse an den Techniken oder dem Ausmaß ihrer Ausbeutung.

Es gibt jedoch eine kleine Minderheit derer, die die Manipulation und den

Zwang, der von den Erwachsenen ausgeübt wird, nicht nur irgendwie erkennen, sondern sich auch darüber empören, vielfach vielleicht, weil sie sich selber auch mit größtem Phantasieaufwand nicht in einem der vorgeschriebenen Muster wiedererkennen. So eine „Jugendbewegung“ unterscheidet sich von den Jugendbewegungen anderer Länder darin, daß sie sich selbst als solche gar nicht erkennt, daß sie kein direkt politisches Bewußtsein und im Allgemeinen keine speziellen Kommunikationsmedien hat³. Wenn wir z. B. die Motorradrocker näher betrachten, sehen wir eine Gruppe junger (und pseudo-junger) Leute, die sich dem von der Autoindustrie aufgebauten Image des Autokäufers entziehen und sich ein eigenes schaffen wollen, das dann aber ebenfalls wieder der Manipulation unterliegt. Ähnlich ist es bei den Jazz-Fans, die zwar auch gewisse konventionelle Klischees ablehnen, selber aber auch nichts unternehmen, um herauszufinden, inwieweit es Jugendlichen überhaupt möglich sein könnte, an der Ausbildung des eigenen Selbst-Bildes aktiv teilzuhaben. Sie treffen nur eine etwas differenziertere Auswahl aus dem Angebot der Erwachsenen-Medien.

Wir können also zwei entgegengesetzte Einstellungen zur Popmusik unterscheiden: die der Mehrheit, die das von Erwachsenen geprägte Bild von Jugend ziemlich unkritisch akzeptiert, und die der Minderheit, die eine gewisse soziale Auflehnung mit einschließt. Für die Zwecke dieser Untersuchung werde ich die vielen dazwischenliegenden Abstufungen unbeachtet lassen, ebenso wie die Hörer von Hillbilly und „Klassischer“ Musik⁴. Die Mehrheit der jugendlichen Populärmusikhörer hat einen undifferenzierten Geschmack, sie äußern nur selten ausgeprägte Vorlieben. Sie stellen die Hörer der größeren Radiosender, der bekannten Bands, der Schlagerstars, der Hitparade usw. Musik hat für diese Gruppe eine soziale Funktion, sie bietet ihnen Stoff für Gespräche und Witzeleien mit ihren Freunden, eine Gelegenheit zum Wettstreit, wer am besten den Erfolg eines Schlagers voraussagen kann, alles ohne jedes Interesse daran, wie so ein „Hit“ tatsächlich gemacht wird. Sie bietet darüberhinaus die Möglichkeit, sich mit einem Schlagerstar oder Bandleader als „Persönlichkeit“ zu identifizieren, ohne daß irgend ein Interesse oder Kenntnis der Aufführungstechniken oder des Mediums Rundfunk selbst vorhanden wäre. Ich nehme daher an, daß dieses Medium für einen Großteil seiner Hörer psychisch die gleiche Funktion erfüllt, die Herta Herzog für Radioserien oder Quizprogramme festgestellt hat, und die Leo Löwenthal auch bei populärwissenschaftlichen Biographien fand⁵.

Beim jetzigen Stand der Forschung ist es schwierig, genau zu sagen, auf welche Weise es dieses wahl- und kritiklose Hören dem einzelnen ermög-

licht, sich dem von der Massenkultur vorgegebenen Bild von sich selbst anzupassen. Dies herauszufinden, ist eine der Forschungsaufgaben, und dazu bieten sich einige weitere richtungsweisende Überlegungen an:

1. Es ist oft behauptet worden, daß in der modernen großstädtischen Industriegesellschaft alle Eindrücke atomisiert erlebt werden, als gänzlich voneinander isoliert. Gilt das Gleiche auch, wie Th. W. Adorno meint, für das Hörerlebnis von Popmusik? Diese Musik wird meist ganz zusammenhanglos dargeboten, besonders im Rundfunk, wo sie von lauter verbalem Schnickschnack umrahmt wird – ebenso zusammenhanglos wie die einzelnen Aufgaben in einem Quizprogramm. Kann man nachweisen, daß diese Art der Darbietung die allgemeine Beziehungslosigkeit verstärkt, die oft dem modernen Großstadtleben nachgesagt wird?
2. Fördert die massenhafte Bewunderung junger Leute für Schlager, Schlagerstars und das Zustandekommen von Hits auf unterschwellige Weise Identifikationen, die dazu dienen, soziale Konflikte abzuschwächen und eine Ideologie sozialer Gleichheit aufrechtzuerhalten? ⁶
3. Vermittelt die Musik ihren Hörern beinahe unbemerkt, eine ganz bestimmte Einstellung zu deren eigenen Problemen, ähnlich wie die täglichen Fernsehserien ihre sozialen Lektionen geschickt verpacken?
4. Da diese Musik ja oft Tanzmusik ist, stellt sich die Frage, ob sie sowohl die äußere Haltung als auch die innere Einstellung zum anderen Geschlecht neu zu bestimmen oder zu bewahren hilft. Nimmt der Gesichtsausdruck auch den „look“ an, den die Musik zu fordern scheint? Merken die Hörer, daß ihnen mit Hilfe der Musik die sozial gerade erwünschte Mischung von Gewandtheit und klischeehafter „Spontaneität“, von Pseudosex und Reserviertheit eingeprägt wird? Werden diese psychischen und gestischen Äußerungen vom Tanzen auch in andere Lebensbereiche übertragen? Es überrascht nicht, daß solche Idealvorstellungen von Körperhaltung und Körpersprache Mädchen stärker beeinflussen als Jungen; als untergeordnete Gruppen mit geringerem sozialem Spielraum können sie sich sogar konventionellen Widerstand noch weniger leisten als Jungen.

Wahrscheinlich werden wir feststellen, daß die Rolle der Mehrheit in mancher Hinsicht ein Verhaltensmuster zeigt, das man „*Beschränkung durch teilweise Vereinnahmung*“ nennen könnte⁷. D. h., die Mehrheit übernimmt ständig Elemente des Musikgeschmacks der Minderheit, obwohl sie diese an sich offen ignoriert oder verunglimpft. Jazz⁸, viele Tanzformen und romantische Floskeln sind ursprünglich fast immer Minderheitsprodukte. Sie erleben aber entscheidende Veränderungen, wenn sie vom Massentrend vereinnahmt werden, ebenso wie radikale geistige und ideologische

Entwicklungen modifiziert werden, wenn sie erst einmal Gegenstand der Wissenschaft sind.

Die Minderheit ist klein. Sie umfaßt die aktiven Hörer, die weniger die Melodie oder das Lied an sich interessiert als vielmehr das Arrangement oder die technische Virtuosität. Sie hat eigene, teilweise schon übertrieben ausgeklügelte Maßstäbe für das Musikhören entwickelt und deshalb gehört dazu auch immer viel lebhaftere Diskussion um technische Einzelheiten, und man zitiert gern die entsprechenden Fachblätter, wie z. B. „Metronome“ und „Downbeat“. Diese Gruppe lehnt meist die ganz bekannten Musikgruppen ab, ebenso fast alle Gesangsstars (ausgenommen schwarze Blues-Sänger) und Radiowerbung.

Wie abweichend sich diese Minderheit verhält, soll die folgende Aufzählung von für sie typischen Einstellungen zur Populärmusik zeigen:

Sie beharren auf sehr strengen Maßstäben der Beurteilung und des Geschmacks und postulieren gleichzeitig ein relativistisches Kulturverständnis; sie ziehen kleine Amateurgruppen den bekannten Musikgruppen vor, sie entwickeln eine eigene Sprache und wenden sich sofort davon ab, sobald diese von der Mehrheit übernommen wird (das Gleiche gilt für alle anderen Aspekte ihres Lebensstils); die Kommerzialisierung des Musiklebens lehnen sie entschieden ab. Abweichende Bewertungen von Wettbewerb und Zusammenarbeit in unserer Gesellschaft scheinen sich auch im Verhältnis zu Improvisation und kleinen „Combo“-gruppen zu zeigen; dabei wird jeder Beitrag als von Natur aus wertvoll anerkannt, „Stars“ werden abgelehnt, und sie legen großen Wert darauf, daß sich Improvisationen aus dem Zusammenspiel in der Gruppe heraus entwickeln sollen.

Die Minderheit benutzt Popmusik aber noch auf andere Weise, um sich von der Mehrheit und damit von der gesamten amerikanischen Populärkultur abzuheben: durch Sympathie oder sogar Vorliebe für Schwarze Musiker, durch die Forderung nach Gleichberechtigung von Männern und Frauen in der Liebe und 'bei der Arbeit, größere Weltoffenheit, mit oder ohne Kenntnis von Dingen wie z. B. dem französischen Interesse an amerikanischem Jazz, Identifizierung mit unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen, nicht nur mit den Schwarzen, von denen ja der Jazz stammt, zum Teil verbunden mit einem romantischen Proletariertum.

Romantischer Pseudosex wird abgelehnt, auch wenn dessen ausbeuterischer Charakter gar nicht erkannt wird, ebenso wehrt man sich gegen die konventionellen Bewegungsmuster mit ihren beschränkten körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, wie sie von „romantischer“ Tanzmusik vermittelt werden. Musik gilt als zu wichtig, um nur als Hintergrund beim Tanzen, bei Gesprächen oder beim Lernen zu dienen; ebenso wird ganz allgemein

das von den Massenmedien gebotene Idealbild des Teenagers abgelehnt. Wenn man über diese Beschreibung der Grundzüge von Mehrheits- und Minderheitsverhalten hinausgehen will, muß man das soziale Umfeld der Jugendlichen näher untersuchen. Wer Musik hört, und sei er dabei auch vollkommen allein, steht damit in Verbindung mit all denen, die das Gleiche tun, auch wenn sie nicht gegenwärtig sind, und oft wird Musik gerade zu dem Zweck gehört, diese Verbindung herzustellen. Im Allgemeinen nehmen Jugendliche aus dem Angebot der Massenmedien nur das an, was auch die peer-group auswählt. Die Gruppe Gleichaltriger bewertet nicht nur die einzelnen Musiktitel, sondern trifft auch eine sehr subtile Auswahl, indem sie genau festlegt, was gerade an einem bestimmten Titel für die Gruppenmitglieder besonders hörensenswert zu sein hat. Unter dem Konformitätsdruck der Gruppe wird der einzelne zum Medienkonsum verführt und gezwungen, sowohl um daraus zu lernen, was die Gruppe von ihm erwartet, als auch um sich mit ihr zu identifizieren, da sich dadurch gemeinsame Interessengebiete und Gesprächsthemen ergeben.

Dazu kommt, daß nicht nur die allgemeine kulturelle Ausrichtung auf die Jugend, sondern noch viele andere Faktoren dazu geführt haben, daß die Kinder immer früher damit beginnen, dem Marktwert ihrer Persönlichkeit Beachtung zu schenken und ihren persönlichen Erfolg an ihrer Popularität bei Gleichaltrigen zu messen. So wie die Oberstufenschüler Lebensformen und Hörgewohnheiten angenommen haben, die bis vor kurzem Studenten vorbehalten waren, so bemühen sich nun schon die Schüler der Mittelstufe die Oberstufenschüler mit Rendezvous, Tanzparties, etc. nachzuahmen. Gleichzeitig hat die Popmusikindustrie allen Grund, den Markt auch auf die Kinder auszuweiten und wird wohl bald selbst vor den Säuglingen nicht halt machen. Diese geballte Macht zwingt Kinder immer früher dazu, zu lernen, wie man auf Musik reagieren muß, um von der peer-group akzeptiert zu werden. Unter diesem Druck wird Musikerleben immer enger mit den erregenden wie auch den beängstigenden Gefühlsregungen zwischenmenschlicher Beziehungen verknüpft.

Bisher habe ich ungefähr 15 lange Gespräche mit Jugendlichen über Popmusik geführt. Diese Gespräche waren eine Art kleiner Vortest, nur ein Schritt auf dem langen Weg der Erstellung eines Fragebogens, der dann für eine bestimmte Stichprobe angewendet werden kann. Es handelt sich deshalb dabei noch nicht um eine ausgewählte Stichprobe, sondern um eine etwas wahllose von-Haus-zu-Haus und Straßenbefragung in dem von Weißen und naturalisierten Japanern bewohnten Chicagoer Stadtteil South Side, wobei ich mich bemühte, die Variablen Geschlecht, Alter und Schichtzugehörigkeit einigermaßen zu verteilen. Die Gesprächspartner

waren zwischen 14 und 22 Jahre alt, und die soziale Herkunft reichte von oberer Unterschicht bis in die mittlere Mittelschicht. Darüberhinaus erhielt ich Daten aus den oberen sozialen Schichten von der allzeit bereitstehenden „*Stichprobe*“ der traditionellen Sozialpsychologie, mit anderen Worten – meinen Studenten – und Daten aus der schwarzen Bevölkerung aus einigen Gesprächen mit schwarzen Studenten und Musikern.

Ein Vorteil bei Gesprächen mit Jugendlichen über ihre Hörgewohnheiten im Vergleich zu Gesprächen über Politik z. B., besteht darin, daß man auf wenig Widerstand stößt (abgesehen von einigen überängstlichen Müttern), da alle Musik hören und gern über ihre Vorlieben sprechen; wenn der Gesprächspartner Kärtchen mit den Titeln von Hits darauf anbieten würde, hätten sie sicher größten Spaß daran, diese Kärtchen nach ihrer angenommenen Rangfolge zu ordnen, und diese dann auch zu begründen. Als Ganzes gesehen, war die Gruppe der Teenager jedoch (im Vergleich zu einer Gruppe von Hausfrauen) zwar nicht schüchtern, aber kaum in der Lage, sich auszudrücken; an manchen Stellen der Befragung war so viel gutes Zureden nötig, daß die Gefahr bestand, daß die Ergebnisse davon beeinflusst würden¹⁰. Am Anfang wurden die Vpn nach ihrem Alter, ihrer Schulausbildung und dem Familienhintergrund befragt (z. B. nach Geschwistern, dem Beruf des Vaters, ob sie häufig umgezogen waren, wenn möglich nach ihrer sozio-ökonomischen Stellung und nach Zukunftsplänen). Es folgten allgemeine Fragen zu Radiohörgewohnheiten: wie lange, wo und mit wem, welche Programme bevorzugt wurden, etc. Dann wurden Fragen nach der Musik gestellt. (Je nach Versuchsanordnung wurde die Reihenfolge mitunter umgekehrt). Der Fragenkatalog war lang und nicht bis zum Ende festgelegt, die Fragen bezogen sich auf die in der oben ausgeführten Analyse erwähnten Probleme¹¹. Eine Frage, auf die es mitunter sehr aufschlußreiche Antworten gab, lautete: *„Wie entscheidest Du (oder Deine Freunde), ob ein Stück gut ist oder nicht?“* Ein 17jähriges Mädchen, Tochter eines Eisenbahnangestellten, sagte: *„Wenn ein Stück sehr beliebt ist, wenn es in der Hitparade gespielt wird, dann finden wir es gut.“* Auf die Frage, ob sich in ihren sozialen Kontakten etwas ändern würde, wenn sie sich aus Musik nichts machen würde, sagte sie: *„Das ist doch das einzige, was man in unserem Alter zusammen machen kann“*. Dennoch war bei ihr das Bedürfnis, Musik zu hören am stärksten, wenn sie allein war; die etwas schwülen Liebesballaden, die sie am liebsten hörte, dienten vielleicht als Partnerersatz. Wie fast alle anderen Befragten auch lehnte sie es energisch ab, an Schlagersendungen selber im Publikum teilzunehmen oder ihrem Lieblingsinterpreten persönlich zu begegnen. *„Ich falle wegen niemandem in Ohnmacht“*, meinte sie.

Wir fanden weiter, daß die Befragten mit viel größerer Sicherheit ihre musikalischen Abneigungen als ihre Vorlieben äußerten. Abneigungen wurden bereitwillig angegeben, während die Vorlieben nur zu Tage kamen, wenn die Vpn das Gefühl hatten, daß sie damit auf Verständnis stoßen würden. Viele waren schnell bereit, eine bestimmte Art von Musik total abzulehnen: „*Hillbilly finde ich schrecklich*“, oder „*Ich kann so schnelle Musik nicht leiden*“ oder „*Schwarze sind mir zu hektisch*“. Seltener wurden spezielle Abneigungen genannt: „*Die Musik von Tommy Dorsey mag ich nicht, er hat keinen Rhythmus, nur laute Bläser*“. Oder „*Bubble Gum finde ich ganz verrückt*“. Viele gaben an, Werbespots abzulehnen und einige sagten, sie würden nichts kaufen, wofür Reklame gemacht werde. Eines scheint auf jedem Geschmacksniveau gleich zu sein: es ist sozial gefährlicher, Begeisterung zu zeigen als Abneigung: man hat Angst, dabei ertappt zu werden, daß einem etwas gefällt, was von den anderen als abzulehnend eingestuft wird.

Bei diesen jungen Leuten diene Musik offensichtlich dazu, in und durch die peer-group das angemessene Äußern von Geschmacksurteilen einzuüben, indem sie lernen über Musik zu sprechen, lernen sie auch über andere Dinge zu sprechen. Dennoch war das Vokabular, mit dem man über die Musik sprach, so wie es sich in der Befragung zeigte, zumeist nicht sehr differenziert. Es bestand hauptsächlich aus „*toll*“, „*doof*“, „*darauf steh' ich*“, etc., woraus man schließen kann, daß andere Mittel der Kommunikation, greifbarer oder nicht greifbarer Art, vorgezogen werden.

Einer der wesentlichen Unterschiede zwischen meiner hypothetischen Mehrheit und Minderheit liegt ja, wie schon erwähnt, bei letzterer in der Herausbildung von strengen und oft sehr anspruchsvoll formulierten Beurteilungsmaßstäben für Jazz.

Dies führt uns zu einem letzten Widerspruch. Die Hot Jazz Fans sind Protestier. Sie sind Individualisten, die die Konventionen ihrer Umgebung ablehnen. Treiben sie aber dabei nicht einfach in die Arme einer anderen peer-group, die sie ihrerseits festhält, und deren Konventionen sie unter dem Banner des Nonkonformismus übernehmen? Während meine Befragung im „*weißen*“ South Side Chicago nur einen einzigen Hot Jazz Fan zutage förderte, fand ich an der University of Chicago eine ganze Anzahl solcher Fans. Erstaunlicherweise gibt es nur sehr wenige weibliche Hot Jazz Fans, außer solchen, die es durch eine sehr enge Beziehung zu einem männlichen Fan geworden sind. Diese jungen Männer sind mitunter als ziemlich rebellische Einzelgänger in einer kleinen Highschool Gruppe großgeworden, wo sie mit ihrem musikalischen Geschmack fast ganz alleine standen. Wenn sie dann auf die Uni kamen, trafen sie viele andere

Gleichgesinnte, und zum ersten Male erlebten sie die Geborgenheit, aber auch die bedrohliche Konkurrenz durch Gleichaltrige, die ihren Geschmack teilten.

Was dann nach dieser Entdeckung geschieht, verstehen wir noch längst nicht, offensichtlich wird dann eine Fülle von Zusammenhängen wirksam, zwischen sozialer und intellektueller Beweglichkeit, den amerikanischen „rites de passage“, der Bedeutung der großen Städte und geistigen Zentren. Wir können vielleicht annehmen, daß der Hot Jazz Fan seinen vom Standpunkt der Mehrheit abweichenden Musikgeschmack als Mittel benützt, um andere Konzessionen, die er seiner peer-group machen muß, vor sich selber zu verbergen. Er kann aber auch auf dem Gebiet des Jazz weitere Möglichkeiten für seine Protesthaltung finden, indem er eine noch esoterischere Haltung bezieht und sich nur noch für „reinen“ Dixiland oder irgendeine ähnliche, mittlerweile erstarrte Stilrichtung begeistert. Aber was geschieht, wenn seine peer-group, womöglich durch seinen eigenen Anstoß, diesen Wandel mitvollzieht? Bietet die Popmusik genug Varianten, die er zur Schaffung prestigefördernder sozialer Distanz ebenso wie zu erwünschten persönlichen Bindungen nutzbar machen kann? Und wie sähe in dieser Hinsicht ein Vergleich mit anderen Kulturprodukten aus, mit Büchern, z. B. oder Filmen, Bildender Kunst oder modernen Möbeln? So schwierig diese Fragen auch zu beantworten sind, scheint es dennoch leichter, zu verstehen, wie Musik in diesem soziologischen Sinne gebraucht wird, als herauszufinden, was Menschen mit unterschiedlicher Persönlichkeitsstruktur tatsächlich hören, wenn sie Musik hören. Ist es für sie ein Vordergrund- oder ein Hintergrundgeräusch? Was nehmen sie wirklich wahr? E. Schachtel hat einen glänzenden Anfang mit der Frage gemacht, welche Bedeutung Formen für den Betrachter haben können, indem er ihre Interpretation von Rohrschacht Tintenklecksen analysierte¹². Den Experten für auditive Wahrnehmung ist es noch nicht gelungen, einen Hörreiz zu finden, der ebenso gut wie der Rohrschachttest dazu geeignet ist, kulturelle Stereotype zu vermeiden. Unser Problem ist es, die Menschen zu erreichen, die von Musik oder Plastiken oder Filmen deshalb besonders angesprochen werden, weil sie sich mit Klängen und Bildern vertrauter fühlen als mit dem gedruckten Wort. Und da sind wir wieder bei dem Problem angelangt, auf welche Weise wir mit ihnen kommunizieren können.

Obwohl in dem Befragungsleitfaden, den ich auf Grund dieser Gedanken zur Forschung entwickelte, auch Filmzeitschriften, Radioprogramme, sowie Musikstücke berücksichtigt werden, umfaßt er jedoch nicht das ganze Spektrum aller Tätigkeiten (und Untätigkeiten, wie z. B. einfach Herumsit-

zen), die auf dem Gebiet der Massenkultur möglich sind, auch sind Hobbies, Haustiere, Rendezvous und andere Formen der Freizeitgestaltung nicht ausreichend berücksichtigt worden. Ich bin ganz sicher, daß wir kein Kommunikationsmedium verstehen können, wenn wir es isoliert von den anderen betrachten, genauso wie wir nur verstehen können, wie ein einzelner das Medienangebot für sich nutzt und verarbeitet, wenn wir wissen, zu welcher Gruppe er gehört, welcher er gern angehören würde, und von welcher er sich unterscheiden möchte. Diese Binsenweisheit führte mich zu dem Schluß, daß man den Einfluß eines Mediums, sagen wir, Musik ohne Verständnis der gesamten Persönlichkeitsstruktur eines Menschen nicht begreifen kann. Umgekehrt bietet das Verständnis des musikalischen Geschmacks und seines Einsatzes zum Zweck der sozialen Anpassung, des Aufstiegs oder der Rebellion, aufschlußreiche Hinweise auf den Charakter, die durch weitere Kenntnis des Verhaltens und der Einstellung in vielen anderen Lebensbereichen bestätigt und modifiziert werden müssen. Wir können also nicht einfach fragen „*Wer hört was?*“ bevor wir nicht herausgefunden haben, wer „*wer*“ ist, und was „*was*“ im Sinne einer psychologischen und einer inhaltlichen Analyse ist, die uns dann eine bessere Einschätzung der vielfältigen Verwendbarkeit von Musik für ihr vielgestaltiges Publikum ermöglicht.

Anmerkungen

1. T. W. Adorno: On Radio Music, in: Studies in Philosophy and Social Science (New York: Institute of Social Research, 1941), Bd. 9 und: „A Social Critique of Radio Music“, in: Kenyon Review, Bd. 7, S. 208 (1944).
2. M. Wolfenstein/N. Leites: Movies: A Psychological Study.
3. Das soll natürlich nicht heißen, daß es nicht auch in den USA gewisse sehr kleine Gruppen gibt, die den europäischen Jugendbewegungen ähnlich sind. Viele jugendliche Anhänger von Henry Wallace und auch junge linke Zionisten, die nach Palästina auswandern wollen, scheinen in der gleichen Gefühlswelt zu leben, wie wir sie bei den europäischen Bewegungen finden, seien sie nun „rechts“ oder „links“ einzuordnen.
4. Tatsächlich sind dies beides sehr wichtige Bereiche. Eine Untersuchung der städtischen Hillbilly-Fans wäre sicher interessant, gehören sie doch vermutlich zu den vielen Stadtbewohnern, die zwar ihren Lebensunterhalt, ihre Freude und ihre Unterhaltung in der Stadt suchen, sie dabei aber eigentlich (oder vorzüglich) verachten und sich nostalgisch nach genau dem ländlichen Leben zurücksehnen, dem sie oder ihre Eltern möglicherweise gerade entflohen sind. Viel-

- leicht können solche Menschen das Stadtleben nur akzeptieren, indem sie sich durch ihren Musikgeschmack und anderes Freizeitverhalten als „country folk“ darstellen. Was die „Klassische Musik“ betrifft, so ist daran bemerkenswert, daß die Befragten, die angaben, sie hörten gern, oder hätten nichts gegen Klassische (oder symphonische) Musik, nach meiner Erfahrung damit beinahe immer Tschaikowski meinen, mitunter Chopin und gelegentlich Brahms. Ernsthafte Musikliebhaber benennen ihr Interessengebiet fast nie mit Pauschalbezeichnungen, sondern verweisen auf bestimmte Komponisten oder musikalische Epochen. Es ist auffallend, daß einige der neuen, großen Musikboxen, mit einer Auswahl bis zu 100 Platten, auch eine „klassische“ Abteilung haben, die dann meist einiges von Tschaikowski enthält (allerdings in einem Arrangement von Andre Kostelanetz). „Klassisch“ ist für diesen großen Teil des Publikums überhaupt jede Musik, die Kostelanetz arrangiert und spielt.
5. H. Herzog: Professor Quiz – A Gratification Study, in: Radio and Printed Page, P. F. Lazarsfeld (Hrsg.), und: On Borrowed Experience, in: Studies in Philosophy and Social Science, Bd. 9 (1941). L. Lowenthal: Biographies in Popular Magazines, in: Radio Research 1942-43, P. F. Lazarsfeld und F. Stanton (Hrsg.)
 6. D. Riesmann: Equality and Social Structure, in: Journal of Political and Legal Sociology, Bd. 1, S. 72 (1942).
 7. H. D. Lasswell: VWorld Politics and Personal Insecurity.
 8. K. List: Jerome Kern and American Operette, in: Commentary, Bd. 3, S. 433 (1947).
 9. Diese Kombination von hoher Wertschätzung für Gruppenzusammenarbeit ebenso wie für individuelle Spontaneität findet sich dabei sowohl bei unbewußten Präferenzen wie auch bei ausgesprochenen Werturteilen. Mitunter ist Jazzmusik als Satire auf romantische oder kitschige Musik gedacht und infolgedessen auch auf die entsprechenden Verhaltensmuster.
 10. Ich machte die Beobachtung, daß Befragungen zu zweit, an denen mein Kollege Reuel Denney teilnahm, sehr gut geeignet waren, leichter Übereinstimmungen herzustellen, genaueres Nachfragen zu ermöglichen und den Befragungsvorgang selbst genauer zu analysieren. Dabei kann einer der beiden Interviewer Notizen machen – oder das Baby in Schach halten – während der andere mit den Befragten spricht, natürlich müssen die beiden Interviewer sehr genau aufeinander acht geben, um sich nicht gegenseitig im Wege zu sein.
 11. Ein paar Beispiele aus dem Fragenkatalog:
Lieblingsschlager (und wie weit zurück man sich an sie und die dazugehörigen Texte erinnert), Lieblingsmusikgruppen; vielleicht eine Unterhaltung über den Umschwung von Swing zu Sweet und die Gründe dafür; wie ein Hit gemacht wird, und wie die Enthüllung solcher Informationen auf den Befragten wirkt; Fragen nach der Rolle von Populärmusik in der peer-group, d. h., beim Tanzen, beim Herumalbern, oder wenn man sich erwachsen und überlegen geben möchte, und welche Auswirkungen es auf das Zugehörigkeitsgefühl mit der Gruppe haben würde, wenn der Befragte keine Populärmusik mehr hören könnte. (Wenn ich danach fragte, und die Befragten sich die Mühe machten, sich das vorzustellen, sagten sie tatsächlich: „Ich wäre dann isoliert“ oder „Ich wäre verloren“ oder manchmal „Das wäre egal“.) Einstellungen zu schwarzen Musikern, Lieblingsstars und Fanverhalten; Einstellungen zu Menschen mit unterschiedlichem musikalischem Geschmack (die oft innerhalb der Familie gegensätzliche Haltungen zwischen Kindern und Eltern oder Geschwistern offenbaren); Hören

von Radiosendungen, mögliche Zusammenhänge zwischen Stimmungen und der Art und Menge der gehörten Musik. Natürlich ergab es sich oft, daß ein ganzes Bündel von Fragen für den jeweiligen Befragten nicht zutreffend war, oder er war nicht in der Lage, sie zu beantworten, weitere Befragungen müßten die möglichen Fragen noch genauer herausarbeiten und solche Fragen, die Ängstlichkeit, plötzliche Aufmerksamkeit oder Zustimmung hervorrufen, weiter erhellen.

12. E. Schachtel: The Dynamic Perception and the Symbolism of Form, in: Psychiatry, Bd. 4, S. 79 (1941).